



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PRISCILA ANDRADE SOUSA

**ENSINO DE GEOGRAFIA – UM LUGAR DE “DESVELAMENTO” OU
DE “ACOBERTAMENTO”?**
(Uma abordagem crítica sobre o uso da geografia escolar)

BRASÍLIA - DF

2014

PRISCILA ANDRADE SOUSA

**ENSINO DE GEOGRAFIA – UM LUGAR DE “DESVELAMENTO” OU
DE “ACOBERTAMENTO”?**

(Uma abordagem crítica sobre o uso da geografia escolar)

Trabalho final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria Lídia Bueno Fernandes.

BRASÍLIA - DF

2014

PRISCILA ANDRADE SOUSA

**ENSINO DE GEOGRAFIA – UM LUGAR DE “DESVELAMENTO” OU
DE “ACOBERTAMENTO”?**

(Uma abordagem crítica sobre o uso da geografia escolar)

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Aprovado em: _____

Prof. Dr^a. Maria Lídia Bueno Fernandes – UnB
Orientadora

Prof. Dr^a. Maria Emília Gonzaga de Souza – UnB
Examinadora

Prof. Dr^a. Teresa Cristina S. Cerqueira – UnB
Examinadora

*Dedico este trabalho a minha
mãe Zenilda Pereira de Andrade,
ainda que ela não possa saber.
No entanto, é meu desejo que
todos saibam que não teria
chegado até aqui se não fosse
por ela. Certamente, este seria o
seu maior presente e sua maior
recompensa!*

AGRADECIMENTOS

Dizem que o primeiro lugar nos “agradecimentos” é digno da maior importância. Então, pensei: “quem eu colocaria neste lugar?”. Gostaria que a pessoa a quem eu designo este lugar pudesse ouvir as minhas palavras (de alguma forma, sei que saberá): Mãe, muito obrigada por tudo que fez! De todos os sentimentos que tenho pela senhora, sem dúvida, neste momento, o maior deles é a gratidão. A senhora é digna de toda homenagem e honra que lhe presto agora e todo meu reconhecimento é pouco se comparado ao tamanho do teu empenho para me ver chegar aqui. Como ainda não inventaram palavras mais expressivas: MUITO OBRIGADA!

Agradeço a minha família, maior ferramenta usada por Deus para me sustentar em força e determinação até aqui. Ora, se não fosse eles, teria desistido no meio do caminho. E nessa estrada de perseverança e companheirismo, algumas pessoas merecem especial atenção: Obrigada tia Naeide, tio Nilton e minhas irmãs Pati e Bia.

Também se destacam meus amados irmãos em Cristo que acompanharam a minha luta e não desistiram de mim. Ainda que, às vezes, eu mesma desistisse, eles me incentivaram. Obrigada especialmente aos jovens da 2ª Igreja Batista no Paranoá, ao meu pastor e diversos irmãos e irmãs que prefiro não citar nomes por medo de esquecer alguém.

Agradeço a minha professora orientadora Maria Lídia Bueno Fernandes. Se pudesse defini-la em duas palavras, seria: surpreendente e admirável. Que pessoa incrível e que profissional singular. Ela acompanhou cada passo da construção da monografia, me deu palavras de conforto e incentivo quando eu mais precisei e, quando eu achei que pudesse me rejeitar, definitivamente ela me acolheu. Ela desconstrói toda a imagem que aparenta, tem um coração do tamanho do céu e, como professora e orientadora, é impecável! A senhora é ímpar, é única, é um ser maravilhoso com quem aprendi muito e que eu vou lembrar e admirar sempre.

Agradeço ao meu querido esposo Cleiton por toda paciência, ajuda e compreensão. Pelas cobranças e pelas vezes que foi chato e exigente comigo, pois demonstrou acreditar em mim e no meu potencial. Somente ao meu Deus amo mais do que você.

Bom, por último, tenho a pessoa mais especial deste agradecimento. Sim, para os que achavam que eu estava esquecendo... Deus, este lugar reservei para o Senhor! Quebrando todo protocolo, escolhi neste agradecimento designar o último lugar como o principal, como o digno de maior honra, o mais importante e o de maior privilégio. Coisa que aprendi com o Senhor mesmo, Pai.

Contigo, Deus, tenho experimentado que o melhor sempre está por vir, que as últimas coisas são melhores do que as primeiras e que há mais alegria no concluir do que no começar. Quando penso que já obtive o melhor de tuas mãos, tu me surpreendes com algo acima do que eu possa imaginar ou desejar.

Sei que é impossível te surpreender, pois antes que o pensamento chegue a minha mente, tu o sabes. Mas, como me ensinas que o menor é o maior; que o último é, na verdade, o primeiro; que as coisas que passam despercebidas são as mais valiosas... então, escolhi reservar este espaço para o Senhor e demonstrar que aprendi tudo isso ao fazer do último lugar o maior de todos.

Exaltas o humilhado e levantas o que está abatido. O Senhor usa as coisas pequenas para confundir as grandes e escolheu as coisas fracas deste mundo para confundir as fortes, e as coisas humildes do mundo, e as desprezadas, e as que não são para confundir as que são. Assim como inúmeras vezes fizestes comigo, hoje, meu Mestre, eu honro ao Senhor com o lugar que possivelmente seria desprezado. Então, o que para alguns seria o lugar de menor valor, para mim, é o principal.

Ao que é a razão da minha vida... honra, glória e louvor eternamente!

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.

RUBEM ALVES

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a geografia escolar e discute qual é a sua contribuição para a formação de sujeitos críticos numa sociedade na qual se faz necessário identificar as ideologias dominantes. São trabalhados conceitos como ideologia, racionalidade e estrutura informal de poder. Faz-se um apelo para uma geografia escolar que se estenda para além dos limites físicos e naturais, que se aproprie do discurso político e social que lhe é pertinente, que relacione objeto e sujeito, texto e contexto, a parte e o todo. Defende-se o emprego da categoria de análise “lugar”, em uma perspectiva dialética, como ponto de partida para compreensão do mundo, possibilitando uma geografia rica de sentido para os sujeitos que aprendem. Procura-se explorar as dificuldades para se alcançar uma educação libertadora, que ultrapasse o visível, que leia as entrelinhas e que problematize as desigualdades sociais à luz de um conhecimento geográfico que desvele os interesses ocultos em um sistema que transforma tudo e todos em mercadoria. Pergunta-se nesse trabalho a quem interessa uma geografia enfadonha, fragmentada e que é inútil fora do contexto escolar, que acoberta e obscurece a estrutura de poder dominante exercida por meio de ideologias que alienam. Nessa reflexão, empreende-se uma pesquisa qualitativa com a metodologia etnográfica no cotidiano de uma escola pública da região periférica de Brasília que denota como o ensino de geografia ainda é aplicado de maneira dicotomizada e descontextualizada, apresenta ainda a visão de alunos e professores a respeito dessa disciplina.

Palavras-chave: Geografia. Ideologia. Emancipação. Dicotomia. Alienação.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the school geography and discusses what is their contribution to the formation of critical subjects in a society where it is necessary to identify the dominant ideologies. Concepts such as ideology, rationality and informal power structure are worked. It is an appeal for a school geography that extends beyond the physical and natural boundaries, which owns the social and political discourse that it is relevant, that relates object and subject, text and context, the part and the whole. Argues the employment category of analysis "place" in a dialectical perspective, as a starting point for understanding the world, enabling a rich geography of meaning for the subjects they learn. Attempts to explore the difficulties of achieving a liberating education that goes beyond the visible, to read between the lines and that problematizes social birth of a geographic knowledge to unveil the hidden interests in a system that turns everyone and everything into merchandise inequalities. One wonders who is interested in this work a boring, fragmented geography and that is useless outside of school, which conceals and obscures the structure of power exercised by dominant ideologies that alienate. In this reflection, undertake a qualitative research with ethnographic methodology in the daily life of a public school in the peripheral region of Brasilia, which denotes how the teaching of geography is still applied dichotomized and decontextualized way, still presents the perspective of students and teachers about this discipline.

Keywords: Geography. Ideology. Emancipation. Dichotomy. Alienation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
MEMORIAL	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	30
1- RECONSTRUINDO A TEIA: A BUSCA POR UM CONHECIMENTO	
DEMOCRÁTICO DA GEOGRAFIA	35
1.1 TECENDO UM PANO DE FUNDO SOCIOLÓGICO	36
1.2 CAPITALISMO E GLOBALIZAÇÃO: INTERESSES QUE NORTEIAM O	
ENSINO	42
1.3 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO COMO SABER POLÍTICO: A CONTRIBUIÇÃO	
DA GEOGRAFIA	48
1.4 AH, EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE! UTOPIA?	59
2- METODOLOGIA	63
2.1 CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DE PESQUISA	63
2.2 O TIPO DE PESQUISA	64
2.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	66
2.4 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	68
2.4.1 A Escola Mundial	68
2.4.1.1 <i>O Contexto Social da Escola Mundial</i>	69
2.4.1.2 <i>Projeto Político Pedagógico da Escola</i>	69
2.4.2 As Turmas	71
2.4.2.1 <i>Turma Mané Garrincha</i>	71
2.4.2.2 <i>Turma Maracanã</i>	72
2.4.3 As Professoras	72
2.4.3.1 <i>Professora Mané Garrincha</i>	72
2.4.3.2 <i>Professora Maracanã</i>	73
3- RESULTADOS E ANÁLISES	74
3.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	74
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	82
3.3 ANÁLISE DOS DESENHOS	90
3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	92
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	99

5- PERSPECTIVAS FUTURAS.....	101
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	104
A – Questionário Turma Maracanã.....	104

APRESENTAÇÃO

A escolha do tema deste trabalho se deu após o conflito da geografia que eu conheci na academia por meio da disciplina “Educação em Geografia” e da geografia que eu vivenciei em meus anos escolares. Tamanha disparidade e controvérsias me fez perguntar se eu realmente já havia estudado geografia antes. Essa inquietação começa a ser abordada em meu memorial, ao perceber as contradições da realidade em uma sociedade severamente desigual e não conseguir localizar onde estava essa geografia política, crítica e desveladora de ideologias, encontrada na universidade e da qual eu não tinha nenhuma recordação dos meus tempos de educação básica.

No primeiro capítulo, construímos um referencial teórico que traz a reflexão da existência de duas geografias, a estratégica, muito bem interpretada e controlada pelo Estado de classes, e a dos professores, enfadonha, sem aplicação ou utilidade. Essa discussão acontece sobre um pano de fundo sociológico construído no início do referencial teórico e consolidado ao longo dele.

Ainda no primeiro capítulo, buscamos as raízes dessa geografia escolar dicotomizada, as dificuldades e os bloqueios dos professores para promover uma educação libertadora que permita a contribuição da geografia desmistificadora, usando o seu discurso político e socioeconômico. Uma geografia que retire o véu das estruturas informais de poder e das ideias legitimadas por um grupo dominante.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia utilizada para analisar o ensino de geografia numa escola pública do Paranoá, Região Administrativa do Distrito Federal, próxima de Brasília. Nesse capítulo é explicado de forma detalhada cada passo da pesquisa de campo realizada, que tipo de pesquisa foi aplicada e quais os instrumentos utilizados. Também é apresentado o cenário investigado, expondo as suas principais características e o contexto no qual está inserido.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados e análises da pesquisa, sendo feita uma análise para os dados coletados de cada instrumento de pesquisa utilizado. Nesse capítulo há um diálogo constante entre o referencial teórico, apresentado no primeiro capítulo, e os resultados da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e minhas perspectivas futuras.

MEMORIAL

Essa é uma tentativa de ordenar e dar sentido aos fatos da minha própria vida. Reinterpretarmos o nosso passado ao fim de um curso universitário, após tantas descortinações, reflexões e à luz de uma mente renovada pelo conhecimento, é algo totalmente diferente e revelador. Talvez, aqui, se concentre um dos maiores resultados da educação.

O meu calendário de dias de guarda começa em meu nascimento. É necessário falar dele porque de fato é onde começa a minha reflexão. Nasci de uma mãe solteira. Ser mãe solteira naquela época implicava ser alvo de muito preconceito. Por sentimentos de vergonha e desprezo, algumas pessoas da própria família incentivaram minha mãe a não dar à luz e alguns tentaram, com atos de violência, fazê-la perder o bebê. No entanto, ela relutou e eu nasci no dia 30 de junho de 1989.

Minha mãe era empregada doméstica e tinha que dormir na casa em que ela trabalhava, só podia sair nos finais de semana. Quando completei dois anos de idade, ela me colocou em uma creche conhecida por “Candanguinho”. Lá eu passava a semana inteira, e então, nos finais de semana, ela vinha me buscar. A creche foi o meu primeiro contato com um ambiente formal de educação. Nessa mesma época, minha mãe foi contemplada em um programa do governo e ganhou um lote na cidade do Paranoá, onde moro até hoje.

Aos quatro anos ingressei no jardim de infância, também chamado à época de pré-escola ou “prezinho”, no colégio Centro Social João Paulo II. Era um colégio gratuito coordenado por freiras religiosas. Estudava pela manhã e à tarde ficava com a minha avó. Nesse período, porém, minha mãe já voltava todos os dias para casa. Lembro-me que desde essa época eu tinha uma enorme facilidade de aprender e minha alfabetização foi muito rápida. Minha maior dificuldade estava em atividades artísticas e que exigissem coordenação motora. Constantemente ensaiávamos para apresentações em datas comemorativas, mas eu jamais ficava entre os personagens principais. Meu ponto forte era dentro de sala, com exceção das aulas que tínhamos que pintar e desenhar, eu era um fiasco nessas atividades.

O rigor disciplinar dessa escola era altíssimo. Aprendi desde cedo a ter inestimável respeito aos mais velhos. Às vezes, a forma de educar era um pouco

truculenta. Recordo-me de uma vez que cheguei atrasada no ônibus da escola e a professora puxou o meu braço e, me chamando de lerda, me empurrou para dentro do ônibus. Essa imagem ficou gravada em minha memória e cultivei esse estereótipo de lerda por um longo tempo.

Durante o meu primeiro ano nessa escola eu ganhei uma irmã. Minha mãe havia se casado com o pai dela e agora eu tinha, além de uma mãe, um padrasto e uma irmã. O meu pai eu via em algumas datas comemorativas, como na páscoa e no meu aniversário.

Entreí na antiga 1ª série (hoje 2º ano) aos seis anos de idade e estudei na Escola Classe 04 do Paranoá até à 4ª série. Foi um choque para mim a mudança de escola e o primeiro ano foi de difícil adaptação. Não sei bem dizer ao certo porque, mas um complexo de inferioridade pesava sobre mim. Sentia-me inferior aos meus colegas, especialmente no que tangia à aparência. Achava-me feia e incoerente com os padrões de beleza. Minha mãe não tinha condições de acompanhar a moda. A maioria das minhas roupas e sapatos eram ganhos (geralmente dos filhos dos patrões dela, quando eles julgavam suas roupas demodê, então doavam). Também não tinha condições de levar lanche para escola, era refém das merendas que a escola oferecia, fossem elas boas ou ruins. Acredite, isso provocava uma sutil marginalização na escola. No recreio, pessoas que levavam o seu próprio lanche ficavam juntas, quem dependia do lanche da escola era excluído. E se resolvêssemos pedir o lanche daquele grupo, tínhamos que nos submeter a alguma humilhação ou palavra de escória para recebê-lo.

Os meus materiais escolares eram de marcas inferiores, os mais baratos, quando não usados. Observei que todas essas coisas eram critérios de seleção. Às vezes, me via numa profunda necessidade de afirmação de algum valor em mim. Certa vez, para demonstrar que eu era forte, me submeti a várias unhas no braço sem chorar. Pedi para que algumas pessoas afundassem suas unhas no meu antebraço para ver até onde eu aguentava e vieram vários colegas e encravaram suas unhas em mim. Então, fiquei com o braço todo marcado, chegou a sangrar e ficar roxo, mas eu não chorei. Achei que eu havia dado um show de fortaleza e que me renderia alguma aprovação e aceitação. Realmente, aquilo impressionou os meus colegas, não sendo suficiente, no entanto, para ganhar um lugar de prestígio entre eles. Passei a semana inteira usando casaco para minha mãe não ver as marcas no meu braço.

Digo que aquelas são as marcas que a exclusão social deixa em nós. As marcas físicas passaram com pouco mais de uma semana, as na alma eu carregaria por um longo tempo. As diferenças sociais não eram tão gritantes naquela escola. A grande maioria de nós (se não todos) éramos moradores do Paranoá (uma cidade da periferia de Brasília, marginalizada, que começava ser asfaltada), estudávamos todos numa mesma escola pública do governo. Racionalmente não era para haver distinção entre as pessoas, estávamos dentro de um mesmo estrato social. Mas, a prática da exclusão está dentro de qualquer nível social, nas pequenas coisas, qualquer mínimo detalhe provoca uma ação de exclusão. Existe uma necessidade de se sentir superior, mesmo entre pessoas do mesmo grupo, é o cultivo do individualismo. Havia diferença e separação até entre os que podiam comprar salgadinho da “Elma Chips” e os que só podiam comprar da marca “Micos”.

É impressionante como desde pequenos somos treinados a excluir. Crianças podem ser cruéis entre elas à medida que internalizam a ideologia dominante que rege a sociedade de consumo. Eu fazia um grande esforço quando conseguia moedinhas dos meus familiares para comprar um lanche e levar para a escola. Nas raras vezes no ano em que isso acontecia, eu podia, durante o recreio, ficar no grupo de prestígio da sala.

Essa exclusão não era intencional. Acredito que as crianças agem sem perceber que estão sendo manipuladas por um poder que nem elas sabem de onde emana, mas elas percebem que é assim que funciona na sociedade e por isso praticam o lado mais perverso da globalização e do capitalismo. Creio, ainda, que as crianças são peças fundamentais na manutenção desse sistema, se não forem um dos motores. Elas são facilmente seduzidas pelos apelos da mídia à moda e ao consumo, seja em novelas infantis, desenhos animados e nas peças publicitárias. Esse apelo é transferido aos pais que se sentem compelidos a atender aos desejos dos seus filhos. É sapato da “Xuxa”, roupa do “Ben 10”, caderno da “Barbie”...

A mensagem é tão bem passada a elas que basta observar as brincadeiras de boneca. Quando brincávamos de boneca, havia uma disputa para ver quem ia ser a barbie loira, magérrima, de cabelos lisos e olhos azuis e havia uma repulsa as bonecas de cor escura, cabelo cacheado e olhos negros. O que se reflete nas brincadeiras está na mente delas, é praticado no mundo real. É aí que digo que a educação tem um papel fundamental. Apesar disso, essas questões jamais

entraram no contexto das minhas aulas. Todos fecham os olhos e é como se não existisse essa exclusão na escola.

Eu tinha dificuldade de fazer amizade com pessoas da mesma idade que eu. O meu vínculo afetivo era maior com os professores, os porteiros, merendeiras, os vendedores de doce, o pessoal da secretaria e da coordenação. Enfim, eu vivia no mundo dos adultos. Por um lado, isso contribuiu para meu amadurecimento precoce. Tinha uma visão de mundo avançada para a minha idade. Logo comecei a me questionar sobre as diferenças sociais e perceber a distinção que a sociedade fazia entre as pessoas. Vi que o mundo não era igual para todos e como isso poderia ser cruel.

Eu era uma aluna exemplar. Jamais minha mãe foi chamada à escola por qualquer mau comportamento ou nota baixa. Quando eu não estava literalmente sozinha, eu estava no grupo dos excluídos e dos “Nerds”, o grupo que reunia os solitários e atrapalhados (meu caso). Para mim, ainda tinha um agravante: devido ao meu bom relacionamento com os professores e a reciprocidade deles, eu era taxada de “puxa saco” ou a queridinha dos professores (de forma pejorativa). Isso me garantia mais um ponto de distanciamento dos populares da sala.

Como minha mãe trabalhava o dia todo, eu estudava de manhã e à tarde ficava numa casa que cuidava de crianças e oferecia reforço escolar. Ou seja, à tarde eu continuava estudando e era lá que eu fazia os meus deveres de casa e até adiantava as matérias.

Matemática era a minha matéria preferida. Era ótima nos cálculos. Na verdade, sempre gostei das matérias exatas, gostava de raciocinar e também tinha facilidade de decorar. Tudo que exigia boa memória e raciocínio rápido eu me dava bem. As matérias de humanas também não eram empecilho para mim, costumava ir igualmente bem nelas, embora reconhecesse ter maior facilidade com as exatas. Gostava de desafios e de competições intelectuais, era o meu lugar de conforto e reconhecimento.

Era comum em nossa infância nos perguntarem: “quem você vai ser?”. Essa pergunta se tornou alvo de profunda reflexão minha na academia. Inquietou-me porque quando alguém nos perguntava por que estudávamos ou para que íamos à escola, era comum ouvir a resposta: “para ser gente” ou “para ser alguém na vida”. Os professores e os nossos pais diziam quase que diariamente: “estude para ser

gente”; “estude para ser alguém”. Nessas frases, subliminarmente, introduzíamos uma mensagem reveladora a nosso respeito: “não somos ninguém”.

Eu começava a perceber as diferentes posições na sociedade. Tinham as pessoas que eram “gente” e que eram “alguém”, independente da idade, e também existíamos nós, que tínhamos que batalhar muito se quiséssemos nos tornar como um deles. Isso me levou a outras perguntas: “o que é ser gente?” e “o que é ser alguém?”. Mais tarde, descobri que, a despeito de todas as histórias bonitas que nos contavam, ser gente, na prática, resumia-se a ter dinheiro, ter poder aquisitivo. Significava ser cabeça e não calda, mandar e não ser mandado, muitas vezes ainda significava humilhar e não ser humilhado.

Por isso, algumas pessoas que desempenham funções menos reconhecidas, como as de limpeza, não se sentem “gente” até hoje. A sociedade reforça severamente que elas não são ninguém. Não temos o hábito de cumprimenta-las ou de agradecer por seus serviços. Minha mãe passava muito por isso e temia que o mesmo me ocorresse, logo, ela apostava todas as suas fichas na educação. Poucos eram os meios de mobilidade social, alguns se enveredavam por caminhos desonestos, outros permaneciam no patamar de seus pais, outros, ainda, buscavam na educação um futuro melhor. Minha mãe lutou desesperadamente para que eu vivesse a terceira opção.

Voltando à minha trajetória escolar, a 5ª série era algo místico. Ficávamos ansiosos por chegar nela. Representava a passagem para a pré-adolescência (e todas as experiências e emoções que vêm com ela) bem como a mudança de escola. Todos diziam que ficava mais difícil, que passaríamos a ter um professor para cada matéria, o que causava certo frio na barriga e curiosidade. Matemática era um trauma para a maioria das pessoas. Houve quem dissesse que, quando eu passasse para a 5ª série, minha paixão por matemática acabaria. A verdade é que a cada ano eu me apaixonava e me destacava mais.

Então, no ano 2000, eu chegava à minha nova escola, o Centro Educacional 02 do Paranoá, onde cursei a esperada 5ª série e realmente novidades vieram. Até a 4ª série, nós tínhamos uma disciplina (hoje extinta) chamada “Estudos Sociais”, uma matéria que aglomerava conhecimentos de história e geografia, mas que eu não gostava muito. Era a disciplina que eu adjetivava como chata. Naquele ano, com a separação das matérias, pela primeira vez eu me identificava com história. Já

geografia foi uma disciplina apagada para mim até os últimos semestres da faculdade. Não me recordo de nenhum professor sequer.

Naquele ano, eu fui especialmente bem sucedida. Era aluna destaque em quase todas as matérias e os professores me amavam. Logo, continuei a carregar o estereótipo de “puxa saco”. Em um dos bimestres, tirei nota dez na prova de história de um professor que afirmava que jamais outro aluno havia tirado. Nesse dia, ele beijou a minha mão e me fez elogios diante de toda turma. Claro que isso provocou certa inveja em algumas meninas, pois era um professor que as encantava, mas, em contrapartida, me conferiu certa popularidade.

Apesar da fama que criei na disciplina de história, matemática continuava sendo minha matéria preferida. Deliciava-me com os exercícios. As notas altas em quase todas as matérias fizeram de mim o socorro da turma. Nas provas, disputavam para sentar atrás da minha carteira na esperança de conseguirem “colar” as respostas e eu sempre era requisitada para ajudar fazer os deveres de casa. Ainda assim, eu ainda tinha dificuldades de integração social. Meu grupo de amigos era muito restrito.

Outra habilidade que começou a despontar em mim e que chamou a atenção foi a de jogar bola. Eu simplesmente amava futebol. Aos poucos ia me tornando uma exímia jogadora. Meu destaque era tanto que eu jogava com os meninos e eles brigavam para me ter no time. Como não era tão comum meninas que jogavam futebol, isso também pontuou minha popularidade.

O meu ponto fraco continuava sendo a “lerdeza”. Rotineiramente eu chegava atrasada à escola. Nesse ano, eu já ficava sozinha em casa pela manhã, acabava me enrolando com as tarefas domésticas e os deveres da escola, perdia o horário e sempre saía correndo. Como mantive o hábito da amizade com os mais velhos, o porteiro da escola era meu amigo e permitia que eu entrasse. Dependendo do professor que estivesse em sala, eu interrompia e pedia licença para entrar. Mas, se fosse um professor menos tolerante, eu apenas me abaixava ao pé da porta do lado de fora e prestava atenção, tentando ouvir a explicação dele em relação à matéria. Eu detestava perder conteúdo e ficava aborrecida por chegar atrasada. Conseguir ouvir a explicação, mesmo que do lado de fora, era uma maneira de amenizar o prejuízo.

Passei pela 5ª série sem muita dificuldade. Costumava estar aprovada em todas as disciplinas ao fim do terceiro bimestre. Foi assim até o ensino médio. Mas,

eu estudei nessa escola apenas aquele ano. A 6ª série me reservava novas mudanças. Para esse ponto, devo explicar uma coisa: naquela época, as pessoas das cidades satélites tinham uma crença que as escolas públicas do Plano Piloto eram melhores. Muitos pais almejavam (e tentavam) colocar seus filhos nessas escolas, era como se estivessem mudando para uma escola particular.

Minha mãe conseguiu esse feito para mim e para minha irmã. Ela foi para a escola classe da 115 norte (cursar a primeira série) e eu fui para a Escola Classe da 102 Norte fazer a 6ª série. Foi um falatório só na rua em que nós morávamos. Minha irmã e eu éramos as únicas da quadra que estudávamos no Plano, isso era status. Nós sabíamos mais sobre o Plano do que sobre o Paranoá. Não conhecíamos muito sobre a nossa cidade. Na escola, o Paranoá nunca foi assunto de nenhuma aula. Era um lugar que era um “não lugar” (como Helena Calai ensina). Nunca soubemos a sua história, o Paranoá não existia, não estava no mapa, logo, não se falava dele. A vida se concentrava no centro de Brasília, isso nós sabíamos. Até hoje conservamos a mentalidade de que tudo que está no Plano é melhor. Os próprios professores incentivaram minha mãe a conseguir uma vaga para mim no Plano, eles reconheciam que o ensino era diferente e que o meu potencial seria melhor aproveitado.

De fato, quando cheguei à escola, era tudo diferente. Outra estrutura física, mais bonita, mais limpa e arrumada, banheiros melhores, as portas tinham fechaduras, os vasos sanitários tinham tampas e a descarga funcionava. Tinha bebedores com água filtrada. Os alunos eram mais educados e comportados, os professores mais exigentes e rígidos. Eu tinha mais deveres de casa e até o lanche da escola era melhor. Constatei que aquele público era privilegiado. As relações de poder começaram a aparecer mais claras para mim.

Por que duas escolas públicas possuíam tantas diferenças entre si? Por que os mesmos professores davam aula de um jeito numa escola e de outro jeito na outra? Por que eles cobravam dos alunos do Plano o melhor (como quem dissesse – acredito em vocês)? E para os alunos da periferia eles davam o conteúdo sem entusiasmo e não exigiam muito deles (como quem dissesse – vocês não vão chegar muito longe mesmo, então, não vale a pena investir).

A constatação é dura, mas é real. A diferença estava no lugar onde aquelas escolas estavam situadas e no público que frequentava cada uma delas. Como os professores da minha antiga escola acreditavam que eu estava no grupo dos que

iam ser “gente”, julgavam que eu estivesse no “lugar errado”. Por isso incentivaram a minha mãe a me colocar em uma escola no Plano.

A mudança começou pelo fato de pegar ônibus todos os dias. Nós quase não saíamos do Paranoá e, de repente, começamos a vivenciar outro espaço, com árvores, parques, shoppings. Outro universo! No começo íamos de escolar, mas logo aprendemos ir sozinhas de ônibus coletivo. Ainda não tinha o passe livre estudantil, mas os estudantes pagavam apenas um terço da passagem, o que ficava mais barato para a minha mãe se comparado ao ônibus escolar. Então, eu deixava minha irmã na escola e seguia para a minha.

Tinha à minha frente um mundo novo a ser explorado. Várias aulas de ciências aconteciam do lado de fora da escola, tínhamos aulas práticas dos conteúdos em meio à natureza. Naquele lugar, até o ar era diferente. Tínhamos passeios periodicamente. Ainda assim, geografia continua apagada da minha memória nesse período. Não há nenhum destaque, nenhuma lembrança marcante. Turbilhões de coisas e questionamentos acontecendo em minha mente que poderiam ser trabalhados pela geografia e eu não consigo fazer uma relação de todas essas vivências com as minhas aulas de geografia.

O grande desafio como aluna naquele ano era manter o meu rendimento. Minha mãe temia que não déssemos conta de acompanhar os alunos do Plano, pois o ensino no Paranoá, como eles diziam, era mais “fraco”. Realmente, eles estavam adiantados (ou eu estava atrasada), tive que correr atrás de conteúdos que eles já sabiam e que eu nunca tinha visto. Mas, consegui acompanhá-los tranquilamente. Quase recebi a medalha de honra ao mérito no primeiro bimestre, que eles davam para os alunos destaque. Só não recebi porque precisava ter unanimidade dos professores e um professor, o de história, não concordou que eu recebesse a medalha naquele bimestre. Mas, recebi nos três seguintes. Minhas melhores matérias continuavam sendo matemática e inglês.

Essa escola só tinha até a 6ª série. Então, no ano seguinte, fui para o Centro de Ensino 01 de Brasília localizado na 106 Sul. Lá eu cursei a 7ª e a 8ª série. Também ingressei no CIL (Centro Interescolar de Línguas), onde dei continuidade ao inglês. Cheguei ao último nível antes do avançado. Esses dois anos finais do ensino fundamental foram marcados por muitas atividades extraescolares.

Além do inglês, entrei numa escolinha de futsal no CIEF (Centro Integrado de Educação Física), fazia aulas de informática e, durante algum tempo, cheguei a

acumular natação e espanhol. Eu ficava encantada com cada um dos espaços que frequentava e gostava dessa rotina, ia ganhando autonomia e responsabilidade. Administrava o meu tempo e me virava sozinha, indo de um lugar para o outro. Saía de casa às seis horas da manhã e chegava às sete da noite. Já a minha irmã fazia ballet, natação e inglês. Minha mãe corria atrás de todas essas atividades para nós (sempre por meio de bolsas) e assim ocupava todo nosso tempo.

Três características marcaram a minha identidade naquela escola: primeiro, eu era alguém que gostava de observar as pessoas e enxergar o que havia de bom nelas. Percebia o quanto se surpreendiam quando qualidades referentes ao caráter, à índole e aos princípios que cada uma delas tinham eram observadas, como se o ser humano estivesse vazio de sua própria humanidade; segundo, eu continuava sendo reconhecida pela minha habilidade com o futebol e, terceiro, ainda era vista como uma boa aluna.

Acredito que a 8ª série tenha sido o ano das minhas notas mais altas. Novamente, eu era referência para a turma quando precisava de ajuda com os deveres ou para estudar para as provas. Eu tinha facilidade para aprender no ato de prestar atenção. Meus colegas diziam que eu aprendia por “osmose”, o professor falava e eu “absorvia”. O fascínio pela matemática também seguiu comigo. Lembro-me que eu não podia esperar chegar até à minha casa para resolver os exercícios, já começava fazer dentro do ônibus (embora, às vezes, o professor nem ainda os houvesse passado). Eu tinha sede pela matéria.

As notas altas e o meu comportamento trouxeram reconhecimento. Os professores se reuniram para eleger o melhor aluno da escola, a quem presenteariam com a viagem de formatura das oitavas séries para Caldas Novas – GO, com todas as despesas pagas. Fiquei honrada ao ter sido escolhida, segundo eles, por unanimidade. Estavam claras para mim as oportunidades que a vinda para o Plano me trouxera. Além de todas as vivências narradas, também foi nesse ano que conheci o cinema. Esse emaranhado de experiências certamente não teria sido proporcionado se eu tivesse permanecido no Paranoá.

Mas, a próxima etapa exigiria mais. Estávamos falando do Ensino Médio. Minha mãe trabalhava na casa de uma família que tinha jovens concluindo o ensino médio e prestando vestibular. Ela ficava atenta quando o assunto era educação. Estava certa de que a escola particular preparava melhor para o vestibular do que a escola pública. Já não era suficiente ter saído do Paranoá. Minha mãe chegou à

conclusão que a próxima etapa seria mais seletiva e que os da escola privada teriam mais chances. Tão logo minha mãe internalizou isso, tentou conseguir uma bolsa para mim e minha irmã numa escola particular e conseguiu. Eu fui cursar o primeiro ano do ensino médio no colégio CEMA (Centro Educacional Maria Auxiliadora) e minha irmã fez a quarta série do ensino fundamental no Colégio Santa Dorotéia, onde estudou até à oitava série.

Nós não tivemos muitas pessoas bem sucedidas na educação em nossa família. A maioria havia parado os seus estudos na infância ou na adolescência para trabalhar na roça e, depois, na cidade, quando vieram do nordeste para Brasília em busca de um futuro melhor. Minha mãe sabia ler e escrever, mas só havia estudado até à 4ª série. Se eu chegasse à universidade, seria um orgulho para ela. Mais do que isso, seria inédito em nossa família. Isso era de incomensurável significado para minha mãe, pois a filha que tantos desejaram que ela abortasse, seria a primeira da família a alcançar o nível superior. Talvez, ela encarasse isso como uma revanche a tudo que a vida lhe fizera, ao mesmo tempo em que, passar na UnB, significava ter uma filha no mesmo lugar em que os filhos dos seus patrões estavam. Isso seria reconhecimento, a utopia tornando-se real. Talvez, fosse também a maneira dela dizer que valeu a pena enfrentar tudo e todos para que eu existisse.

Se as diferenças entre as escolas públicas do Plano Piloto e as da “periferia” eram gritantes. Entre elas e as escolas particulares havia um verdadeiro abismo. Fiquei maravilhada ao conhecer a escola nova. Era enorme, tinha três andares, várias quadras de esporte cobertas, ginásio, campo de futebol, piscina, cadeiras confortáveis, quadro branco nas salas, pessoas muito bem vestidas. O banheiro era cheiroso e tinha papel higiênico de boa qualidade. Só em novelas tinha visto escolas parecidas.

Aquela nova etapa me reservava o retorno de reflexões instigantes sobre as desigualdades que eu vivenciava outra vez, porém em um nível mais profundo. Cada vez que eu pegava o ônibus de casa para escola, eu atravessava mundos opostos. Aos poucos a paisagem ia mudando, ia se transformando e, de repente, eu estava num mundo totalmente diferente, em uma escola cheia de conforto, recursos e beleza, bem diferente da cidade de onde eu havia saído.

O desafio nos estudos também retornou. Senti o mesmo impacto de quando mudei para a escola pública no Plano Piloto. Parecia que todos estavam à minha frente e eu precisava me esforçar e me dedicar bastante se quisesse acompanhar a

turma. Senti um pouco no início, mas minhas notas subiam gradativamente a cada bimestre. Também percebi a diferença na cobrança e no foco da escola. Não se falava em outra coisa senão no vestibular e no PAS¹. Todo conteúdo era transmitido conforme o que era cobrado nessas provas. Fazíamos simulados periodicamente.

O primeiro ano do ensino médio é o único em que tenho uma lembrança do ensino de geografia. Isso porque em um dado momento estudamos escala de mapas, longitude e latitude e tínhamos que fazer contas. Como eu gostava muito de exatas, fixei esse conteúdo na memória por causa das fórmulas e dos cálculos. Na verdade, fui atraída pela matemática que encontrei na geografia.

Infelizmente, além desta lembrança, só tenho mais duas recordações relacionadas ao ensino de geografia: quando eu tinha 09 anos, minha mãe prometeu que me daria cinco reais se eu decorasse todos os estados do Brasil com suas capitais. Então, apliquei-me a decorá-los e a saber a que região pertencia cada um. Era uma diversão para mim, pois as pessoas ficavam impressionadas ao me verem saber todas as capitais e citar de cor os estados de cada região do Brasil. Minha mãe gostava de mostrar isso às amigas dela. Eu também gostava de um jogo chamado “WAR” e com ele aprendi muito sobre os continentes, a localização dos países, suas capitais e sobre os oceanos. Fora isso, tenho vagas lembranças de assuntos sobre guerras e economia nas aulas de geografia do ensino médio. Nada que tenha me marcado.

Apesar da dificuldade que senti ao ingressar na escola particular, passei pelo primeiro ano com excelentes notas. Mas, a minha bolsa no CEMA era apenas de um ano. Quando entramos no 4º bimestre, minha mãe começou a buscar outra escola. Dessa vez, ela conseguiu uma bolsa no Colégio Dom Bosco, onde eu cursei o restante do ensino médio. A escola ficava na asa sul, na mesma quadra do trabalho dela.

A maior diferença que senti da primeira para a segunda escola foi na frieza das pessoas. Na primeira, a despeito dos mundos diferentes em que vivíamos, a escola era acolhedora, tive bom relacionamento com todos, era muito querida por minhas qualidades no esporte e pelo bom desempenho nas disciplinas. Porém, no Colégio Dom Bosco, a distância entre as realidades foi mais expressiva. Encontrei

¹ É um Processo de Avaliação Seriada para ingresso na Universidade de Brasília (UnB), dividido em 03 etapas que contemplava uma prova ao final de cada ano do ensino médio. A soma das notas nas três etapas poderia garantir o ingresso na Universidade imediatamente após a conclusão do ensino médio.

menos dificuldade nos estudos, pois já estava no ritmo, mas, em contrapartida, voltei a me sentir como nos primeiros anos do ensino fundamental, isolada, solitária e excluída.

Esse deslocamento da turma, fez com que eu concentrasse toda a minha atenção nos estudos. No geral, tive sorte de ter bons professores, um ou outro não me agradava na didática. Apesar de preferir as matérias exatas, nas disciplinas de humanas eu encontrava espaço para filosofar e fazer minhas reflexões. Amava escrever. Vez por outra, eu apresentava questões profundamente filosóficas em minhas redações que impressionavam os professores. Na maioria das vezes, no entanto, eles não sanavam as minhas dúvidas ou exploravam as minhas reflexões. O melhor que eu ouvia era: “você vai trabalhar isso na faculdade”, “essas coisas serão esclarecidas na universidade”. Mais curioso ainda era eles falarem que, quando chegássemos à faculdade, desconstruiríamos boa parte do que eles nos ensinavam, especialmente na matéria de história. Lembro-me que diziam que quando estivéssemos na universidade descobriríamos que muito do que aprendemos é mentira, não é a versão verdadeira, mas é como o conteúdo deve ser passado, tendo como meta o maior número de aprovação no vestibular.

A corrida e a disputa pela aprovação no vestibular são assombrosas nessa fase. Minha mãe, percebendo isso, julgou ser necessário que além de estudar em uma escola particular, seria conveniente que eu fizesse um cursinho preparatório para o PAS e para o vestibular. Não eram tempos fáceis, minha mãe havia se separado do pai da minha irmã e, com pouco mais de um salário mínimo, ela nos sustentava com o melhor que podia e o que não podia também. Ela me conseguiu outra bolsa em uma das instituições mais renomadas em cursos preparatórios para o ingresso na UnB àquela época. Assim, eu ia para o colégio de manhã e para o cursinho à tarde, aproximando o sonho da UnB.

Para alcançar aquele objetivo, passamos por momentos que marcariam profundamente a minha história. Como minha mãe trabalhava numa casa próxima a minha escola, ela deixava diariamente uma marmita de comida para mim com o vendedor de doces da parada de ônibus. Eu saía da escola e, no trailer daquele vendedor, esquentava a minha comida em um fogãozinho velho, almoçava rapidamente, sentada ali mesmo na parada de ônibus, e seguia para o curso preparatório para o PAS. Aqueles minutos do almoço me traziam grandes revelações sobre quem eu era.

Naquele instante, eu me dava conta de que estava embarcada numa grande luta para ocupar um espaço social absolutamente diferente do qual eu pertencia. Nitidamente, as oportunidades eram diferentes. Percebia que haveria de ter um esforço e uma “arquitetura” muito maior da minha parte para chegar ao mesmo lugar que, para alguns, já estava reservado. A verdade é que eu ambicionava um lugar para o qual as pessoas da minha origem não estão predestinadas. Eu reconhecia também o árduo trabalho da minha mãe para me ver chegar lá. Não fosse o seu esforço particular, as minhas chances seriam mínimas. Tanto suor e humilhação tinham uma motivação bem peculiar que chamamos de vontade de “vencer na vida”.

O ato de ver as pessoas pelo que elas possuem, de valorizá-las segundo o que elas têm, é demasiadamente perverso e cruel. Eu podia ouvir um grito de socorro da minha mãe para que eu fosse poupada dessa rejeição social. Ela podia não ter conhecimento teórico sobre o assunto, mas sentia na pele os males que a exclusão social é capaz de fazer a um ser humano. Aquele foi o ano em que eu comecei entender uma teoria que desenvolveria na universidade: O capitalismo desumaniza as pessoas.

Chegávamos ao fim de 2006 e eu concluía o Ensino Médio sem nunca ter conhecido uma reprovação, uma recuperação, ou sequer uma nota baixa. Havia feito as três etapas do PAS e aguardava o resultado. Eu tinha escolhido pedagogia. Ficava em dúvida entre pedagogia e ciências contábeis. A última por gostar tanto de matemática e das matérias exatas, mas, estudando sobre o curso, percebi que não era bem o que eu imaginava.

Escolhi pedagogia, no primeiro momento, por ser apaixonada por crianças. Achei que seria uma profissão com a qual eu me identificaria, pesou também acreditar que seria um curso mais fácil de entrar, não podia correr o risco de não passar e decepcionar a minha mãe. Mal sabia eu que o curso de pedagogia me reservava um encontro com as principais questões e reflexões que me inquietaram durante toda vida escolar.

O grande dia do resultado do PAS chegou, mas eu não estava ansiosa ou mesmo curiosa e havia uma razão estonteante para isso: minha mãe faleceu poucos dias antes do resultado, no dia 09 de dezembro de 2006, ao sofrer um infarto fulminante. A impossibilidade de compartilhar o resultado com ela, que era, para mim, a grande autora daquela possível conquista, fez com que aquela resposta tão aguardada perdesse o seu significado. Minha tia, com quem fui morar após a morte

da minha mãe, insistiu em saber o resultado e ligou para uma amiga pedindo para que ela olhasse na internet, já que nós não tínhamos. Lembro-me dela vindo correndo para sala, pulando e gritando que eu havia passado. Aquele era um dos dias mais felizes e mais tristes da minha vida e houve um conflito de sentimentos confusos dentro de mim. Eu havia conseguido. Seria estudante da Universidade de Brasília, mas aquilo parecia não ter mais sentido sem a minha mãe.

O contato com a universidade, aos 17 anos, foi mágico, devo dizer, no entanto, que nunca mais fui a mesma aluna. Por mais maravilhada que eu estivesse com o ambiente universitário, com tantas descobertas, com o ensino tão diferente do que eu recebera até o ensino médio, ir à faculdade era um verdadeiro martírio para mim. Eu não conseguia me enturmar com ninguém, vivia isolada, introspectiva, sozinha no meio de uma multidão. Eu não conseguia me encontrar naquele lugar. Gostava das aulas e somente das aulas. Tornou-se um pesar ir à faculdade, era sinônimo de dor, como se ali fosse um lugar de tristeza, de frustração. Era impossível não me lembrar da minha mãe.

Logo no primeiro semestre reprovei em mais da metade das matérias que peguei, simplesmente porque deixava de ir para as aulas. Foi assim até chegar ao divisor de águas da minha trajetória na universidade: o meu desligamento. Eu frequentava as aulas, fazia as atividades, ia bem nas provas, mas, de repente, eu abandonava o semestre, desistia subitamente das disciplinas. Essa história só mudou após o choque que sofri quando recebi a notícia de que estava sendo desligada da universidade no primeiro semestre de 2012.

Foi um divisor de águas porque, antes do desligamento, eu era uma pessoa fadada ao fracasso acadêmico, que nunca conseguia terminar o que começava. Eu ainda era alguém apaixonada pelo conhecimento e pela aprendizagem e isso aparecia quando eu resolvia concluir alguma atividade, pois, carregada de reflexões profundas, sempre recebia um lugar de destaque. Mas o meu problema era realmente desistir de mim mesmo a cada semestre.

Na universidade eu havia encontrado respostas e uma maneira de construir o conhecimento ao qual eu nunca antes vivenciara. O primeiro teórico marcante com quem tive contato foi Paulo Freire e a sua obra “Pedagogia do Oprimido” e com ele uma identificação que carreguei durante todo o curso. Eu me via como o “oprimido” a que ele se referia e passava a entender as relações de poder pelas quais eu estava cercada. Com uma diferença crucial. Nós, os oprimidos, não pensamos na

libertação, pensamos apenas em mudar de posição e nos tornarmos os opressores. A grande vontade de crescer na vida dos oprimidos é, na maioria das vezes, para ocupar a posição de opressor. Mas, com Paulo Freire aprendi que não estava nisso a solução e que era possível libertar-se da opressão sem se tornar um opressor que, a propósito, também precisa de libertação.

Na sequência, passei pela disciplina “Sociologia da Educação” e tive o primeiro contato com Weber, Durkheim e, muito especialmente, Marx. Foi revelador quando estudei sobre a sociedade de classes. Em minha mente vinham esclarecimentos sobre as desigualdades sociais as quais eu conhecia bem de perto e eu começava a compreender o funcionamento da sociedade de forma menos obscura. A verdade sobre a realidade finalmente aparecia, chegava luz às sombras. E os questionamentos jamais respondidos nas salas de aula durante o período escolar agitavam os nossos debates na disciplina.

O curso de pedagogia também me humanizou inexplicavelmente. Digamos que é um curso em que você aprende a valorizar o outro, a compreender suas limitações, a respeitar as diferenças e considera-las importantes. Especialmente quando passei pelas disciplinas que tinham como tema central os educandos com necessidades educacionais especiais, me vi mais uma vez abraçar a causa da minoria, agora, porém, sem sentir pena. A cada texto que estudávamos nos era apresentado as virtudes das minorias e das diferenças que eles carregam. Não só o PNEE, mas o indígena, o negro, a educação de jovens e adultos, tudo que se referia a um público excluído socialmente, me atraía profundamente a atenção e o interesse.

Nessa época (meados do 3º ou 4º bimestre), cheguei a pensar em fazer o meu trabalho de final de curso sobre “o poder do amor na educação”, mas achei que tal tema não teria credibilidade, embora encontrasse um professor que o apoiasse. Para mim não era possível viver aquela pedagogia que nos era anunciada sem amor. Aquela maneira de ensinar (que aprendemos desde Paulo Freire) exigia um alto grau de desprendimento de si mesmo que, na minha concepção, só o conhecimento teórico não segurava a prática diante dos desafios que encontramos fora das paredes da universidade.

Também foi importante entender, não só o funcionamento da sociedade, mas do próprio ser humano. Com Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e tantos outros com quem tivemos contato nas diversas disciplinas, aprendíamos sobre nós mesmos e

relíamos a nossa vida a partir desses teóricos, olhando para o nosso passado por outro ângulo, refazendo a nossa história, também compreendíamos o nosso próprio processo cognitivo, refletindo sobre ele.

Em algumas das disciplinas relacionadas à psicologia eu ia à raiz dos meus medos, das minhas inseguranças, da minha baixa autoestima desde a infância, entendia a causa, as origens. Já nas disciplinas de História da Educação Brasileira, de Sociologia, de Psicologia Social eu desvelava a existência das ideologias, que fraudavam a realidade social. Aos poucos, nossa compreensão de mundo ia sendo lapidada e ganhava corpo à luz dos esclarecimentos que cada disciplina trazia.

Descobri também que o que os professores do ensino médio falavam era verdade. Na universidade desconstruímos boa parte do que aprendemos, conhecemos uma “nova matemática”, um “novo português”, uma “nova geografia”, uma “nova história”. Os conteúdos ganham sentido e coisas que fazíamos por fazer, ou aprendíamos decorando, descobrimos que tinham outras maneiras de serem ensinadas e aprendidas. Eu me perguntava: onde estava esse português, essa matemática, essa história e essa geografia, para que não a tenhamos conhecido durante toda a vida. E ficava curiosa para saber: se é isso que se aprende na universidade, por que isso não se reflete na escola? O que fazemos com esse conhecimento que adquirimos aqui, com essa nova maneira de ensinar, para que eles não apareçam na escola?

Embora eu não fosse mais uma aluna exemplar em notas, prestava atenção como ninguém nas aulas. Era uma reflexão atrás da outra e nenhum conhecimento passava batido sem que eu o associasse com a minha experiência de mundo. Quieta no meu canto, sem me apresentar muito nas atividades, tenho certeza de que muitos professores não me notavam na sala até que houvesse a primeira prova ou uma apresentação de seminário. Eu não me manifestava nas aulas, mas a verdade é que na minha mente o conhecimento era construído a todo vapor, eu lia as entrelinhas das palavras dos professores e isso só era revelado nas avaliações.

Muitas vezes fui bem em avaliações em que a turma inteira teve dificuldade e, às vezes, sem ter lido um texto da disciplina. Mas, eu estava atenta a tudo que acontecia na sala, a cada palavra, eu ia à essência de cada mensagem que era passada. Eu as conectava com o meu dia-a-dia, relacionava-as ao que eu vivia e enxergava fora da faculdade. Dentro do ônibus era o local em que eu mais assimilava o que aprendíamos. Pode não parecer, mas dentro de um ônibus vemos

quase todo o conteúdo que debatemos na faculdade passar por nós por meio das vidas e das paisagens que observamos durante a viagem.

De certa forma, minha tristeza pela morte da minha mãe me deixava mais reflexiva e crítica, mas, de fato, minhas notas não refletiam a minha capacidade de reflexão, estava em um estágio de desinteresse e desmotivação, não me importava em demonstrar que eu sabia, contanto que eu soubesse o conteúdo, as notas para mim eram o de menos. Esse comodismo teve como consequência o meu desligamento da universidade, fiquei um semestre afastada até que saísse o resultado do pedido de reintegração. Foi aí que eu acordei.

A verdade é que eu ainda não tinha enfrentado o sentimento de perda da minha mãe e isso se manifestava especialmente nos meus estudos, que era a área de maior peso e influência dela. Quando fui desligada, percebi que eu precisava ir até o fim, voltar a ser uma aluna exemplar, pela minha mãe que havia “dado o sangue” por isso (e era a maneira de honrá-la), mas também por mim, pois era necessário que as minhas ações refletissem aquilo em que eu acreditava, que a minha vida fosse coerente com o meu discurso.

No semestre em que fiquei afastada, o primeiro de 2012, duas coisas importantes aconteceram em minha vida. A primeira foi que me casei e isso ressuscitou a minha motivação para me formar e a segunda é que passei no concurso público do Banco do Brasil para nível médio. Estes dois fatos me devolveram autoestima, vontade de crescer novamente e me fortaleceram para sair daquela zona de conforto e de estagnação em que eu me encontrava.

Quem havia feito a minha inscrição para o concurso tinha sido a minha tia. Eu estava recém-casada, desempregada e desligada da faculdade. Estava sem chão e abalada demais para acreditar em qualquer coisa. Quando minha tia disse que havia feito a inscrição no concurso para mim, logo o meu esposo se animou e pagou um cursinho para eu me preparar para a prova. Aquela oportunidade tornou-se um recomeço de vida. Estudei um mês e passei nas primeiras colocações, fui chamada na primeira turma. Eu não me imaginava bancária, mas o banco me trouxe motivação.

Assim que comecei a trabalhar, fui comunicada da aprovação do meu pedido de reintegração à faculdade. A maré estava mudando. Voltei com um novo “gás” e determinada a ir até o fim. Pela primeira vez, eu não abandonei nenhuma disciplina. Também fui explorar outros cursos, pois, apesar do amplo mundo de conhecimentos

que a universidade te oferece e das vastas oportunidades, eu jamais havia pegado disciplinas fora da faculdade de educação. Agora eu fazia disciplinas do curso de Psicologia, Administração, Sociologia, Filosofia e até de Ciências Contábeis. Foi uma experiência única e o mais importante para mim é que a despeito das adversidades, eu não desistia. Aquela era a minha maior vitória, ir até o fim de cada disciplina em que eu me inscrevia, não importa o que houvesse. Desde o meu retorno após o desligamento, eu não tive mais nenhuma reprovação.

O meu clímax na faculdade aconteceria no primeiro semestre de 2013, quando tive o contato com a disciplina “Ensino de Geografia” com a professora Maria Lídia Bueno Fernandes. Geografia nunca tinha sido uma disciplina entusiasmante para mim, era a mais apagada de todas as minhas disciplinas escolares. Ficava me perguntando o que eu ia aprender nela e por que ela só aparecia uma vez e nos últimos semestres. Até aquele momento, geografia seria o último tema que apareceria em minha monografia. Mas, eu estava enganada a seu respeito.

Estreamos a disciplina com Milton Santos e logo nas primeiras aulas assistimos a um vídeo de Sílvio Tandler em uma entrevista com ele, cujo título era “O mundo global visto do lado de cá”. Foi impactante para mim. Eu nunca tinha olhado para geografia com aqueles olhos. Uma disciplina extremamente crítica, política, questionadora e ligada a questões sociais. O máximo com o que eu relacionava geografia era a mapas. Obviamente, chegando quase ao fim do curso, eu estava mais madura e com a bagagem que eu carregava das outras disciplinas. Isso apurou muito o meu olhar para os conceitos e discussões com os quais conviveríamos nas aulas.

Posso dizer que Milton Santos abriu o caminho para uma nova compreensão do que era a geografia. Mas, outros autores vieram (autores que cito durante este trabalho) e com eles a desmistificação, com eles outro olhar para o ensino de geografia. A fase em que eu estava era propícia para o questionamento da ideologia dominante. Não havia sido apenas motivação que o trabalho no banco me trouxera, mas muitas inquietações. No banco eu vi a sede do capitalismo funcionar. O discurso do sistema bancário a respeito do valor humano como mercadoria e fonte de lucro iria aumentar muito a minha sede por aquela geografia que eu estava conhecendo.

Eu retomava as indagações que eu me fazia desde a adolescência, como: “quem ditava o que é bonito?” ou “quem diz o que é aceito?”, “quem estipula os padrões de moda e de beleza?”. Na geografia eu descobria que “padrões” nada mais são do que o modo de vida de ser e existir da classe dominante. Dentro da disciplina nós trabalhávamos as relações de poder e os porquês iam aparecendo para mim. Entre eles, o porquê a escola do filho do patrão não é a mesma da filha da empregada; porque as oportunidades não são iguais para o centro e para a periferia, para o branco e para o negro; porque há tanta diferença entre a escola do rico e do pobre e na qualidade do ensino para cada um; porque algumas pessoas são mais valorizadas do que outras; porque alguns têm que dar a vida para por o filho numa universidade pública federal e outros já têm o caminho assegurado para isso.

Eu descobri que geografia pode ter mais sentido e significado. Tive a sorte de o Paranoá ter sido escolhido para um trabalho de campo que fizemos, embora eu fosse a única da turma que morava lá. Realizando este trabalho, me dei conta de que, nos 23 anos em que eu moro no Paranoá, eu jamais havia estudado sobre ele ou conhecido a sua história. Mas, com Helena Callai, aprendemos que geografia devia ser algo próximo e não distante. Que devíamos partir do “lugar” em diálogo com o “global”. É assim que geografia ganha sentido, falando daquilo que nos é familiar, que é real para nós, ensinando a ler as paisagens que nos cerca, pois elas revelam as relações e os conflitos do lugar. A geografia está em nosso dia-a-dia, não fala só do espaço, mas das pessoas, dos grupos sociais que compõem aquele espaço e que fazem a sua história.

Na verdade, eu descobri que eu ainda não tinha estudado geografia. O que aprendemos sobre geografia na universidade é bem diferente da que vivemos na escola. Por isso, esse se tornou o meu tema de conclusão de curso. Interessa-me saber se geografia ainda continua sendo uma disciplina tão apática, omissa e oculta como nos meus anos escolares. Como será que ela acontece na escola onde estudei até a 4ª série, onde a exclusão social deixou as suas primeiras marcas em mim? Será que esses temas já foram para a sala de aula? Após perceber o quanto o ensino de geografia pode ser uma poderosa arma de desmistificação da ideologia dominante e perceber a sua contribuição para a formação de cidadãos críticos, capazes de ler texto e contexto, desejo saber se essa geografia chegou às escolas ou se continuam deixando tudo para a universidade desvelar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Algumas questões me intrigam desde a infância. Cresci observando que o mundo não era igual para todos. Alguma coisa, que não tinha nome nem forma, dizia qual era o espaço de cada um na sociedade, ditava o lugar que nos cabia nela, até aonde podíamos almejar e o que podíamos esperar para o nosso futuro.

Mais tarde, aprendi que “essa coisa” que não tinha nome nem forma é reconhecida dentro da sociologia como “Estrutura Informal de Poder”. É um poder que não aparece nos jornais, ninguém sabe dizer ao certo como ele é determinado, mas sabemos que existe e que exerce forte influência na maneira como nos percebemos no mundo e na identidade que atribuímos a nós mesmos na sociedade em que vivemos.

Outra coisa que aprendi é que as instituições sociais são preparadas e articuladas para perpetuarem este poder, numa espécie de inércia em que o objetivo é manter as coisas exatamente como elas estão e punir, de forma coercitiva, qualquer membro ou ação indesejável que ameace a ordem pré-estabelecida, marginalizando esses membros. Além de dar recompensas aos que trabalham reforçando esse sistema, estimulando-os.

Algumas pessoas acreditam que não há muito que fazer quanto a isso, convencidas por ideologias² que existem para justificar e sustentar os privilégios de alguns grupos. Porém, é possível desenvolver no sujeito o que chamaremos de consciência social e provocar um fenômeno chamado alternância³.

De forma simples, podemos dizer que alternância é uma mudança forte na mente, uma transformação profunda de ideia e pensamento. Esse fenômeno é muito comum quando mudamos o nosso olhar geográfico (saímos de um bairro para morar em outro) ou quando vivenciamos uma mobilidade social em algum nível.

Acontece que, muitas vezes, a criança não muda de residência, tão pouco há mobilidade social, ainda assim, é possível provocar o processo de alternância mediante a consciência social. Esperava-se que isso acontecesse por meio da escola. Mas, ao mesmo tempo em que a escola deveria ser essa fonte de mudança, ela é também uma das principais ferramentas de controle social, que garante que os indivíduos permaneçam cada um em seu “quadrado”, cumprindo a função que lhe

² O conceito será explorado ao longo do capítulo 1.

³ Conceito sociológico a ser desenvolvido no capítulo 1, item 1.1.

está prevista. Reforçando o pensamento de que alguns nascem para servir, outros para serem servidos. É uma simples questão de funcionalidade da sociedade. Uns vão ser médicos, outros garis...

De fato, nem todos poderão ser ricos, nem todos serão engenheiros, nem todos serão professores, nem todos serão empregados domésticos. Mas, a preocupação deste trabalho é sobre como as oportunidades são oferecidas a cada um e que mensagem é passada a cada grupo para que haja um conformismo incontestável quanto à sua posição na sociedade como ser humano, como cidadão e como sujeito que escolhe perder a autoria de suas escolhas.

É curioso! Durante toda a minha trajetória escolar, a última disciplina que pensei que pudesse auxiliar nesse processo de formação da identidade social do sujeito, de forma consciente, era a geografia. Apenas na faculdade, diga-se de passagem, nos últimos semestres, descobri que a geografia carrega em sua natureza um enorme potencial de questionamento e crítica a essa estrutura informal de poder. Sim, ela é mais do que um punhado de mapas e aulas de decorar estados e capitais, ela é mais do que descrição de tipos de solo ou narrações meramente descritivas de guerras por territórios.

Mas, por que isso é tudo que eu consigo me lembrar de quando penso em geografia nos meus anos escolares?

Acontece que a própria geografia escolar também está servindo a “eles”. Sabe aquele “eles” que dizemos quando não sabemos identificar quem é? – “Eles ditam as regras”, “eles dizem que é assim”, “eles falaram que esse é o nosso lugar”. O ensino de geografia poderia ser usado para retirar o véu do que é considerado “intocável”, das coisas que aceitamos sem questionar ou mesmo sem perceber, para desmistificar certos hábitos, costumes, desejos padronizados de consumo. Poderia trazer à luz o que insiste em ficar encoberto, trazer para as linhas o que estar nas entrelinhas. O ensino de geografia pode ser um lugar de desvelamento das estruturas de poder e da ideologia dominante.

O que boa parte dos educadores não percebe ou é conveniente não perceber é que o ensino de geografia é tão livre quanto à liberdade que ele pode proporcionar. Não precisa de dia e horário para acontecer, não está dentro de uma caixa com linhas demarcadas de entrada e saída, não se sabe onde ele começa ou onde termina. Ele é um fluido que permeia e atravessa a vida humana cotidiana e social.

Quando uma criança fica aborrecida na sala porque não tem um tênis de tal marca, esse é um momento de aula de geografia. Quando está triste porque tem tal cor de pele ou porque o cabelo é de tal jeito, esse é um momento de usar a geografia. A geografia liberta à medida que explica e questiona aquilo que nos é imposto. No entanto, a quem isso seria conveniente? Por isso, talvez ela seja usada para colocar mais uma camada de cobertor ao invés de descobrir, para manter as mentes conformadas (isto é, dentro de uma forma) ao invés de libertá-las.

O ensino de geografia é um espaço curricular de respostas para o nosso dia-a-dia, como, por exemplo, para o nosso crescente individualismo. De uma simples reflexão do por que dentro de um ônibus escolhemos sempre os lugares vazios e só depois que todos já estão ocupados é que nos dispomos a sentar ao lado de alguém e, ainda assim, passamos 30 ou 40 minutos ao lado dessa pessoa sem ao menos cumprimentá-la (um está com o fone de ouvido, outro lendo um livro, outro apenas encosta a cabeça na janela, extasiado em completo silêncio). Desse questionamento, pode-se falar por horas sobre o individualismo cada vez mais cultivado, sobre sua origem, razões e implicações, quais os seus benefícios e malefícios.

É preciso coragem e determinação para levar o ensino de geografia de forma transformadora para as salas de aula, onde o conhecimento seja construído. É muito cômodo reproduzir o que está nos livros didáticos, como se a criança nada soubesse, sem considerar as suas vivências, o seu lugar, ignorando os conteúdos ideológicos com os quais são bombardeadas diariamente. Entretanto, lidar com conteúdos totalmente desconexos de suas realidades, distantes por muitas vezes do que lhes é familiar e concreto, obriga o “decoreba”.

Não raras vezes, vemos escolas insistirem no caráter mnemônico⁴ da aprendizagem a fim de que as crianças decorem o conteúdo, tamanho é o grau de abstração com que este é transmitido. O que torna o aprendizado enfadonho e desinteressante.

Assim, é objetivo deste trabalho perceber como isso influencia a formação da identidade social desses sujeitos e se a disciplina que poderia problematizar “o

⁴ Está relacionado às estratégias que se utilizam de apoios de memória para facilitar a memorização. É muito comum, por exemplo, criar frases ou letras de músicas (dentro de uma melodia já conhecida) com o conteúdo que se pretende memorizar, para que o aluno decore mais fácil e rapidamente. Técnica especialmente utilizada em cursos de pré-vestibular, a finalidade é meramente decorar o conteúdo, sem qualquer reflexão.

sujeito no mundo” e “o mundo no sujeito” se omitiu. O percurso para alcançar este objetivo passa por uma revisão bibliográfica que discute “para onde vai o ensino de geografia” que acontecerá ao longo do capítulo 1 e por uma pesquisa qualitativa descrita no capítulo 2 e analisada no capítulo 3, que permitirá, em pequena escala, identificar se o ensino de geografia situa o sujeito no espaço social e como constitui sua imagem de cidadão e de agente (ativo e passivo) no mundo.

Estar situado na sociedade implica estar num ponto de interseção de forças que se confrontam, é um ponto de tensão. Não se pode calcular as consequências maléficas de uma educação acrítica, apolítica e conformista.

A leitura que se faz do lugar em que vivemos, da paisagem por que passamos todos os dias, do que comemos, do que vestimos, é fundamental para a leitura que fazemos de nós mesmos. Não dá para essa leitura ser superficial, ser por cima do véu, ela compromete diretamente a maneira como nos enxergamos no mundo. Ela tem que ir além dos limites da visão, da aparência, é preciso saber o que está por trás dos elementos visíveis da vida cotidiana e conhecer na essência as suas causas e consequências. Conhecer, por exemplo, o que está por trás das ideologias veiculadas pela mídia, que interesses determinam a escolha de cada mensagem, reportagem, publicidade, o que motiva a sua repercussão. O ensino de geografia pode apresentar a perspectiva da contra-racionalidade⁵.

É preciso questionar, até oportunizar conhecimento suficiente para capacidade de escolha; até que haja uma compreensão consciente por parte do sujeito de quem ele é, porque é e o que pode ser.

Questiona-se neste trabalho como o ensino de geografia desmistifica ou reforça o engessamento do lugar do sujeito na sociedade capitalista; como ele combate as predeterminações de poder, prestígio e privilégio em que os controles sociais nos “encarceram” e de que maneira contribui para a perspectiva de futuro e a formação da “identidade social” do educando.

Certamente, ao discutir o espaço social em que ele está inserido, o seu papel nele e os limites que lhe são impostos, o ensino de geografia contribui potencialmente para a formação da identidade social desse sujeito. E, ao questionar e problematizar aquilo que está à sua volta (desde os cheiros que o seu olfato percebe, aos costumes pertencentes à sua cultura, aos seus desejos de consumo,

⁵ Conceito será abordado no capítulo 1, item 1.3.

até à paisagem à sua volta), contribui para a formação de um cidadão com olhar crítico e político.

Todo esse potencial do ensino de geografia, quando utilizado, pode promover a emancipação do sujeito. Porém, quando negligenciado e omitido, contribui para sua alienação.

1. RECONSTRUINDO A TEIA: A BUSCA POR UM CONHECIMENTO DEMOCRÁTICO DA GEOGRAFIA

Como não enxergar “Geografia” em nosso cotidiano? Ela está lá o tempo todo. Mas, por que não a percebemos? O que fizeram com o ensino de geografia das nossas escolas? Porque o verdadeiro conhecimento geográfico está apenas nas mãos de alguns? A quem interessa essa omissão da geografia escolar?

Geografia não está sozinha no espaço, mesmo assim a isolaram. Não há nenhum diálogo entre ela e a sociedade, entre ela e a vida dos alunos, entre ela e a realidade. Ela oculta o real. Querem fazer da geografia uma disciplina sem sentido, inútil. Pobre da geografia! Foi ficar bem no embate entre o grupo dominante e o grupo dominado, onde vence quem souber usá-la melhor. Por isso, seu conhecimento está na mão de uma minoria.

Para eles, uma geografia estratégica, útil, interessante. Para nós, uma geografia enfadonha, maçante, sem sentido, sem razão de ser. Conseguiram isso isolando a geografia das outras áreas do conhecimento com as quais ela está inerentemente relacionada. A geografia não é estática, ela é dinâmica e permeia a relação do homem com o meio. Ela está em uma rede de conhecimentos que se interligam e que fazem parte da vida humana.

Ninguém dissemina isso, mas geografia está na roupa que vestimos (ou no porque é essa roupa que chega até nós), está no que comemos (ou no porque é isto que comemos), onde moramos (ou no porque moramos neste lugar), está na maneira como vivemos (ou no porque temos determinadas condições de vida), está onde pisamos, está até na escolha dos conteúdos que são ensinados. Está na maneira crítica como a paisagem pode ser vista, está no que está por trás dela. Geografia está nas relações que estabelecemos com o meio. Está onde nunca nos disseram na escola que ela estava.

A geografia tem passado por inúmeras transformações que a levam para além de sua origem relacionada às estratégias de manutenção e ampliação do poder constituído mediante o domínio do espaço. Avista-se uma geografia reflexiva, mais crítica e questionadora que tende a favorecer os excluídos socialmente e a ameaçar a hegemonia do poder capitalista. Por isso, cortaram a teia que liga a geografia às nossas vidas, que a faz ter valor na sociedade, cortaram os seus laços com o cotidiano, com as questões sociais.

Na grande teia do conhecimento geográfico, que se ramifica para a história, para a sociologia, para a filosofia, somente alguns têm as cordas que foram cortadas, somente alguns compreendem sua aplicabilidade. A maioria de nós só a enxerga como um conhecimento solto no espaço, não temos mais as ligações que dariam sentido ao conhecimento, que desmistificaria a dominação, que nos libertaria da opressão. É preciso reconstruir a teia!

1.1 TECENDO UM PANO DE FUNDO SOCIOLÓGICO

Este trabalho não permite um atalho que ignore estas páginas. Quando falamos de identidade do sujeito, é mister que se abordem ideias e conceitos sociológicos, pois a identidade é também construída socialmente.

Somos aquilo que os outros creem que seamos. Por isso, ainda na infância, damos vital importância ao que os outros pensam a nosso respeito, necessitamos de aceitação e aprovação e, dessa forma, nossa identidade vai sendo atribuída em atos de reconhecimento social. Segundo Berger (2007, p. 112): “[...] numa perspectiva sociológica, a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente.”

Há outro fator determinante para a formação da nossa identidade social que Floyd Hunter (sociólogo americano) chamou de “estrutura informal de poder”. Para Berger (2007), essa estrutura constitui uma configuração de homens e poder que não se encontra descrita nos estatutos e que raramente aparece nos jornais. Isso significa que se deve olhar por trás dos mecanismos oficiais que supostamente regem o poder em determinado lugar ou comunidade.

Assim, o indivíduo absorve as informações a respeito de quem ele é, do seu espaço social, dos limites de suas ambições, muitas vezes sem saber por quem estão sendo ditadas. É o famoso “eles”: “eles ditam as regras”; “eles falaram que é assim”; “eles dizem que o nosso lugar é esse”. Tudo funciona de tal maneira que parece um processo natural que se assimila sem questionamentos e raras vezes se percebe. Berger ainda diz que na maioria das situações específicas que o sociólogo se dispõe a analisar, encontrará poucos motivos para desmentir que são “eles” que mandam.

Para garantir essa alienação, a sociedade conta com um eficiente sistema de controle. “O indivíduo se localiza na sociedade dentro de sistemas de controle social, e cada um desses sistemas contém um dispositivo de geração de identidade” (BERGER, 2007, p. 115).

Os controles sociais existem para pôr em formas os membros recalcitrantes de uma sociedade. Sua função é “enquadrá-los” por meio de mecanismos sociais que funcionam de maneira a “eliminar” membros indesejáveis e estimular os que se comportam da maneira requerida. Nós podemos dizer que a escola serve como um desses mecanismos. Berger (2007), ao dizer que esses sistemas contêm dispositivos geradores de identidade, faz-me perguntar o que as escolas estão fazendo com este poder. Sem dúvida, ela é um instrumento. Mas, um instrumento de que, de quem e para quê?

Certamente, este trabalho não tem a pretensão, tão pouco daria conta, de responder a quem a educação está servindo. Não será este trabalho que vai revelar quem são estes “eles” a quem muitas vezes a educação está subordinada e submissa. No entanto, alguns interesses são passíveis de serem identificados e são estes que buscaremos, ainda que não como foco deste trabalho.

Outro importante meio de controle social é o sistema de estratificação social. Ele está pronto a determinar qual a localização de cada indivíduo na sociedade. Segundo Berger (2007, p. 91), “o conceito de estratificação refere-se ao fato de que toda sociedade compõe-se de níveis inter-relacionais em termos de ascendência e subordinação, seja em poder, privilégio ou prestígio”.

Assim, estratificação significa que toda sociedade possui um sistema de hierarquia. Alguns estratos, ou camadas sociais, são superiores, outros são inferiores. Desse modo, o sistema de estratificação social determina a posição exata de cada indivíduo na sociedade. E uma vez que o indivíduo percebe a sua localização, conforma-se com ela ao entender que não há muitas chances de mudá-la.

O tipo de estratificação mais importante na sociedade ocidental contemporânea é o sistema de classes. Para nossos objetivos, será suficiente entender classe como um tipo de estratificação no qual a posição geral de uma pessoa na sociedade é determinada basicamente por critérios econômicos. E existem cercas invisíveis que delimitam as fronteiras de cada classe, nas quais

sofremos forças repressoras e coercitivas para não ultrapassá-las e compreender muito bem qual seja o nosso lugar.

É indispensável dizer que para nos colocar nos devidos moldes, os controles sociais atuam por meio de ideologias. Somos constantemente coagidos pela exclusão social, caso haja uma ação de inconformidade. Mas, o que justifica as ideias que dirigem o nosso comportamento e o nosso lugar na sociedade? Ideologias são criadas como estratégia de sobrevivência de determinado poder ou interesse. Não é o mundo das ideias que determina a realidade, mas as condições sociais determinam o surgimento das ideias. Segundo Berger (2007), ideologias são criadas para justificar os privilégios de algum grupo.

Falamos que existe uma ideologia quando uma certa ideia atende a um interesse da sociedade. [...] a ideologia tanto justifica o que é feito pelo grupo cujo interesse é atendido, como interpreta a realidade social de maneira a tornar a justificação plausível. (BERGER, 2007, p. 126)

A própria estrutura da sociedade determinando as funções de cada ator social é uma ideologia para nos conformarmos a nossos papéis e sermos dominados por eles. Quando pensamos no modelo teatral da sociedade, adotamos nossos papéis sociais e somos envolvidos a tal ponto que a nossa identidade se reduz a eles. Essa alienação faz com que sejamos como marionetes, fantoches num grande palco de atuação social. Essas são ideias vívidas sobre a presença da sociedade no homem, tanto quanto a presença do homem na sociedade. Berger (2007, p.124) enfatiza isso dizendo: “não é correto dizer que cada sociedade tem os homens que merece. Antes, cada sociedade produz os homens de que necessita”.

Outro exemplo de ideologia implantada em nossa sociedade, trazido por Marilena Chauí (1980), é que as “coisas-mercadorias” começam a se relacionar umas com as outras como se fossem sujeitos sociais dotados de vida própria e os “homens-mercadorias” aparecem como coisas:

Produzir, distribuir, comerciar, acumular, consumir, investir, poupar, trabalhar, todas essas atividades econômicas começam a funcionar e a operar sozinhas, por si mesmas, com uma lógica que emana delas próprias, independentemente dos homens que as realizam. Os homens se tornam os suportes dessas operações, instrumentos delas. [...] é um processo fantástico no qual as atividades humanas começam a se realizar como se fossem autônomas ou

independentes dos homens e passam a dirigir e comandar a vida dos homens, sem que estes possam controlá-las. São ameaçados e perseguidos por elas. Tornam-se objeto delas. (CHAUÍ, 1980, p. 23)

Convém ressaltar que não são as ideologias que ditam o funcionamento do mundo. A via é contrária. As ideias surgem a fim de justificar o que é conveniente ao grupo que está no poder. Não é o mundo das ideias que rege o mundo real, mas as necessidades de determinado grupo de interesse no mundo real determinam as ideologias.

Marilena Chauí (1980) aprofunda esse pensamento ao dizer que, embora as ideias pareçam resultar do puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais, as ideias expressam, na verdade, as condições reais, porém de modo invertido e dissimulado. “Com tais ideias pretende-se explicar a realidade, sem se perceber que são elas que precisam ser explicadas pela realidade”. (CHAUÍ, 1980, p. 07)

Em outras palavras, ideologias são criadas condicionadas aos interesses de algum grupo dominante, para justificar seus privilégios e legitimar suas ações e medidas. É nesse sentido que se deve almejar uma educação antiidealista, sabendo que, com muita frequência, as ideologias distorcem sistematicamente a realidade social com intuito de sobressair onde isto lhes interessa. Nesse sentido, Chauí (1980, p. 08) descreve o que é ideologia:

Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

Acontece que, por meio do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade. O Estado tem como seu principal instrumento o Direito, isto é, o estabelecimento de leis que regulam as relações sociais em proveito dos

dominantes, dando legalidade à violência. “A lei é direito para o dominante e dever para o dominado” (CHAUÍ, 1980, p. 35). Mas, “se o Estado e o Direito fossem percebidos nessa sua realidade real, isto é, como instrumentos para o exercício consentido da violência, não seriam respeitados e os dominados se revoltariam” (CHAUÍ, 1980, p. 35). Neste ponto temos a função da ideologia:

A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom. Assim, a ideologia substitui a realidade do Estado pela *idéia* do Estado – ou seja, a dominação de uma classe é substituída pela *idéia* de interesse geral encarnado pelo Estado. E substitui a realidade do direito pela *idéia* do Direito – ou seja, a dominação de classe por meio das leis é substituída pela representação ou *idéias* dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas para todos. (CHAUÍ, 1980, p. 35, grifo da autora)

Moraes (2005) explora em seu livro “Ideologias Geográficas” duas grandes versões de entendimento da ideologia na perspectiva marxista, identificadas por José Carlos Bruni, nos interessando aqui a primeira versão:

Na primeira versão, a ideologia tem por fundamento a divisão social do trabalho e a divisão da sociedade em classes, que propicia a ilusão da autonomia do pensamento e sua subordinação aos interesses da classe dominante. Tais interesses, por intermédio da ideologia, são passados como universais, justificando a dominação de classe ou escondendo-a. (MORAES, 2005, p. 39)

Chauí (1980, p. 35) dialoga com Moraes (2005) alertando, no entanto, que “não se trata de supor que os dominantes se reúnam e decidam fazer uma ideologia, pois esta seria, então, uma pura maquinação diabólica dos poderosos. E, se assim fosse, seria muito fácil acabar com uma ideologia”.

A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre, porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou *idéias* (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção. No entanto, as *idéias* dominantes em uma sociedade [...] serão apenas as *idéias* da classe dominante [...]. (CHAUÍ, 1980, p. 35)

Isso significa que a ideia que a classe dominante tem de si mesma, da sua relação com a natureza, com os demais homens, com o sobrenatural, com o Estado, irá se tornar a maneira pela qual todos os membros dessa sociedade irão pensar. É um processo de universalização da maneira de representação e do pensamento da classe dominante, sendo a ideologia o veículo legitimador das ideias da classe dominante, como diz Chauí (1980, p. 35): “a ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes”.

Como escapar dessa possível “manipulação”? Retornando a Berger (2007), a maneira de fazer com que determinação (aquilo que é imposto) se converta em possibilidade, é transformando a consciência que se tem da sociedade. O estado de consciência, em algum momento, será evidenciado em ações e em um grau maior de liberdade e poder de escolha. Esse estado se alcança por meio do que o autor chama de “alternação” e de “êxtase”.

A alternância é a capacidade que o sujeito tem de reinterpretar a sua própria vida a partir de referenciais diferentes. Significa que alternamos o nosso ponto de vista de acordo com o ângulo pelo qual olhamos a nossa própria história. Berger (2007) brinca com as palavras dizendo que temos tantas vidas quanto pontos de vista.

Pelo processo de alternância variamos o que consideramos importante e reinterpretamos a nossa própria identidade, damos uma leitura diferente ao que vivemos no passado e reprogramamos nossas perspectivas futuras. À medida que vivenciamos este fenômeno, avançamos na tentativa de compreender nossa própria biografia.

Para explicar o significado da palavra êxtase para Berger, a citação abaixo é apropriada:

A sociedade não só controla nossos movimentos, como ainda dá forma à nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções. As estruturas da sociedade tornam-se nossa própria consciência. A sociedade não se detém à superfície de nossa pele. Ela nos penetra, tanto quanto nos envolve. [...] Às vezes, realmente somos esmagados e subjugados. Com frequência muito maior caímos na armadilha engendrada por nossa própria natureza social. As paredes de nosso cárcere já existiam antes de entrarmos em cena, mas nós a reconstruímos eternamente. Somos aprisionados com nossa própria cooperação. (BERGER, 2007, p. 136)

Se buscarmos no dicionário, o significado literal da palavra êxtase estará relacionado a “desprender-se subitamente”, “sair de si”. E o autor usa exatamente neste sentido: “estar do lado de fora”. Ao retomar a ideia da sociedade teatral, significa representarmos nossos papéis sem os internalizarmos. É a capacidade de distanciamento ao representar nossos personagens sociais. Se um dado papel é representado sem comprometimento interior, o ator se encontra em estado de êxtase em relação ao mundo em que vive. É capaz de olhar a cena do lado de dentro e de fora e, quando olhamos de fora, somos capazes de perceber o que não está nas linhas, mas nas entrelinhas; o que não está visível, mas oculto; o que não é falado, mas omitido.

O “distanciamento do papel” proporciona certa consciência que não nega que os atores que estão no palco no modelo teatral da sociedade sejam coagidos por todos os controles externos estabelecidos e pelos controles internos do próprio papel. Ainda assim, os atores têm opções – representar seus papéis com entusiasmo ou má vontade, representar com convicção interior ou com “distanciamento” e, às vezes, recusar-se absolutamente a representar. E é assim que determinações são convertidas em possibilidades. (BERGER, 2007)

Para isso, alguém tem que se ocupar de fazer estes desvelamentos. Quem vai trazer à luz o que está encoberto? Quem nos fará ver de fora? Quem nos fará reinterpretar os fatos que compõem a nossa vida por outro ângulo? Quem nos fará questionar a ideologia dominante? Quem provocará uma leitura diferente sobre a desigualdade social? Quem dirá que ela é mais do que um mero sistema de funcionalidade da sociedade, em que as pessoas precisam ter papéis, status e prestígio diferentes?

Este trabalho acredita que o ensino de geografia pode ser um lugar de desvelamento. Sim, ele pode retirar o véu da ideologia dominante e desmistificar essa estrutura de poder que se impõe como uma ditadura para os membros da sociedade e é nessa vertente que vamos desenvolver os próximos capítulos.

1.2 CAPITALISMO E GLOBALIZAÇÃO: INTERESSES QUE NORTEIAM O ENSINO

Quero começar com uma questão tão geográfica quanto humana, aliás, essas duas esferas são indissociáveis. Perceber como a globalização e o capitalismo

norteiam as nossas vidas e, conseqüentemente, operam grande influencia sobre a educação, nos remete, em primeira instância, a Milton Santos.

Possuir tal marca de tênis, andar em tal carro, vestir-se com tais roupas, usar o cabelo de tal jeito. Vivemos numa era em que nosso valor está expresso naquilo que consumimos. O poder de consumo possui uma relação diretamente proporcional ao valor humano. Mas, não basta apenas consumir, há um modismo para seguir e ele dirá o que é aceito e aprovado.

Talvez, buscando galgar uma nova posição social e suas três principais recompensas (poder, privilégio e prestígio) e afirmar a sua própria identidade e autoimagem, o ser humano se torna escravo desse consumo desenfreado e se sujeita à ideologia do ser pelo ter, internalizando o pensamento: “eu sou o que tenho”. A respeito disso, Chauí (1980, p. 22) discorre sobre a relação entre homem, consumo e mercadoria:

Um apartamento estilo “mediterrâneo” vale um “modo de viver”, um cigarro vale “um estilo de vida”, um automóvel zero Km. vale “um jeito de viver”, uma bebida vale “a alegria de viver”, uma calça vale “uma vida jovem”, etc., etc. [do mesmo modo, o homem também foi “coisificado”, materializado] [...] um nordestino vale \$20,00 à hora, na construção civil, um médico vale \$2.000,00 à hora, no seu consultório, etc., etc.

Assim, valores são invertidos, “coisas” passam a valer como “sujeitos” e “sujeitos” se tornam “coisas”, ambos precificados, constituindo-se como mercadorias. Santos (1998) diz que a grande perversão do nosso tempo, mais do que os vícios, está no papel que o consumo veio representar na vida coletiva e na formação do caráter dos indivíduos. Ora, um modo de viver fundado em distorções da realidade, gera também um caráter “distorcido”. Então, ao invés do indivíduo encontrar o seu valor, ele o perde ainda mais.

Saímos da individualidade (em que o “eu” é protegido pela preservação das diferenças) ao individualismo (em que o “eu” é esmagado pela obrigatoriedade da igualdade – é uma violência a si mesmo). Uma constante necessidade de mudar para permanecer igual se estabelece por meio da moda. A nossa liberdade é sufocada e não somos livres nem para nos vestir. “[...] o consumo contribui ao aniquilamento da personalidade, sem a qual o homem não se reconhece como distinto, a partir da igualdade entre todos.” (SANTOS, 1998, p. 35)

As coisas se tornam cada vez mais descartáveis e, ainda que funcionem bem, a necessidade de substituição é imposta. As pessoas não conseguem responder por que precisam comprar tanto, apenas compram, acreditando que esse poder de consumo lhes confere algum valor. Em 1955, após a segunda guerra mundial, o economista e analista de vendas norte americano Victor Lebow redigiu o enunciado que rege a sociedade de consumo até os dias de hoje:

Nossa economia enormemente produtiva exige que façamos do consumo o nosso modo de vida, que transformemos a compra e uso de bens em rituais, que busquemos a nossa satisfação espiritual e do nosso ego no consumo. Nós precisamos que as coisas sejam consumidas, gastas, substituídas e descartadas em um ritmo cada vez mais acelerado. (LEBOW, 1955, p. 7⁶ *apud* ARRAES, 2012, p. 81)

Estamos em um mundo “capitalcêntrico”, o capital no centro do mundo. Pois, para consumir, o dinheiro é fundamental. Vivemos em um ciclo impiedoso de vida (ou de morte): trabalhamos, trabalhamos e trabalhamos e o que mais fazemos no pouco tempo livre que temos é assistir televisão. Ela, com suas milhares de peças publicitárias, está pronta a nos dizer que tudo em nós está errado, que o nosso cabelo está errado, que as nossas roupas estão erradas, que os nossos móveis estão errados, que nós estamos errados. Então, vamos às compras para suprir uma necessidade que nos foi imposta e para nos adequarmos ao “certo”. Que também não dura muito, logo o que estava “certo” se tornará errado outra vez e será criada uma nova necessidade. Vivemos mirando o dinheiro com a finalidade de consumo e de posse.

Santos (2000, p. 23), em seu livro *Por uma outra globalização*, diz: “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista.” E traz três perspectivas de ótica para a globalização: a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade (uma outra globalização). Interessa-nos neste trabalho explorar o viés como perversidade, pois, como fábula, é como nos fazem crer que ela é e, como possibilidade, ainda não é concreto. Então, vamos trabalhar com o real.

⁶ Fonte da citação na língua original: LEBOW, Victor. **Price Competition in 1955**. In: The New York University Journal of Retailing, Volume XXXI, Número 1, Spring 1955, p. 7. Disponível em: <<http://hundredgoals.files.wordpress.com/2009/05/journal-of-retailing.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

A grande perversidade da globalização está em sua contradição. Se por um lado ela promete e prega um mundo mais igual e abastece as prateleiras dos templos de consumo com infinitos produtos de baixo custo (a fim de que mais e mais pessoas possam comprar), na outra ponta, alguém está pagando um alto preço para que esses produtos cheguem acessíveis às nossas mãos.

Se pensarmos em um simples produto, algum eletrônico barato e descartável como um pequeno rádio ou um celular, há grandes possibilidades de o metal para fabricá-lo ter sido extraído na África do Sul, o petróleo provavelmente do Iraque, o plástico produzido na China e, talvez, montado por uma criança em outro país asiático.

Para que esse aparelho possa ser comprado por um ínfimo valor, outros pagam o preço real dele ao longo de sua trajetória de produção. Alguns pagam com a perda do espaço dos seus recursos naturais, outros com a perda do ar puro e com o aumento de doenças como asma e câncer. As crianças pagam com o seu futuro (pois muitas delas abandonam a escola para trabalhar). Outros, ainda, pagam se sujeitando a condições desumanas de trabalho, para ganhar um salário mínimo, trabalhando mais de 48 horas semanais, sem seguro saúde e outras proteções trabalhistas.

Isto é efetivamente externalizar o custo da mercadoria. Cada uma dessas pessoas contribui de alguma forma para esse produto, todavia, essas contribuições não são registradas por nenhuma contabilidade. Enquanto a globalização maquia-se de uniformidade, as desigualdades sociais se acentuam. Isso é perversidade. “Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização.” (SANTOS, 2000, p. 20)

Para Santos (2000), o que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade está relacionado à adoção desmedida de comportamentos competitivos que caracterizam as ações dos que são regidos por um pensamento hegemônico pautado no modo de vida de um grupo dominante, o que provoca o alastramento e aprofundamento dos males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos e a corrupção.

Há uma constante necessidade de se sentir superior ao outro e essa superioridade se dá por meio do poder aquisitivo e da adesão à moda. Quem nos diz quem nós somos é o limite do nosso cartão de crédito e, se for um “platinum” ou um “black”, somos muito importantes, porém, se não temos um, a nossa identidade é

afetada por um cruel sentimento de inferioridade. Nesse raciocínio, nem sempre se busca um aumento no limite no cartão ou adquire-se um bem por necessidade, mas, para sentir-se melhor do que alguém, ou até mesmo para sentir-se “alguém”. Outras vezes, ainda, para sentir-se pertencente a outro estrato social.

Simplesmente, uma ideologia dominante na sociedade diz que não somos alguém se não pudermos consumir. Nossa identidade principal deixou de ser de cidadãos e passou a ser de consumidores. Somos bombardeados com anúncios que objetivam nos fazer infelizes com o que temos e competirmos entre nós (competimos para ver quem tem o carro do ano ou a última geração dos aparelhos eletrônicos). Assim, “o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal” (SANTOS, 2000, p. 19).

Ter nossa identidade fundamentada em coisas descartáveis, a deixa vulnerável e fragilizada. Enquanto coisas descartáveis tiverem o poder de dizer quem somos, seremos pessoas sem autonomia, facilmente domináveis, aceitaremos qualquer ideologia sem barreiras, sem qualquer filtro.

Os educadores também não estão imunes a esse sistema, estão tão envolvidos nele quanto qualquer outro homem na sociedade. E, se eles não mudam e não renovam o seu entendimento, também não muda o que transmitem para aqueles com quem convivem, inclusive os alunos. Acontece que, por lidarmos com o assunto e identificarmos essas ideologias no mundo revelador da universidade, podemos cair no erro de nos considerarmos imunes a elas e é aí que permanecemos os mesmos. Temos o conhecimento, mas não somos transformados por ele. Sabemos, e apenas sabemos.

Como vimos no capítulo anterior, está claro que há pensamentos arraigados na sociedade que são falaciosos. À educação caberia o papel de desmistificá-los. No entanto, é mais fácil unir-se a uma fraude já consolidada do que confrontá-la. Mesmo porque, não é apenas a fraude que se confronta, mas todo o grupo que se beneficia dela. Mas, a grande pergunta deste capítulo é: como isso “envenena” o ensino? Qual a influência dessa ordem de pensamento para a educação? O que a educação faz a respeito disso?

Este trabalho acredita que a educação tem um importante papel na reforma deste mundo, na reconstrução de um novo modo de viver, na recuperação da identidade das pessoas, na dissolução de ideologias. E, dentro deste amplo campo que se chama educação, fazemos um recorte para o ensino de geografia. Este

trabalho contém um apelo para que ele seja um lugar de desvelamento e não de acobertamento, que ele retire o véu e não que encubra.

Mas, pode-se perguntar: o que geografia tem a ver com isso? Em que ela se relaciona com esses temas para que os possa desvelar? É provável que a dificuldade de reconhecer a contribuição da geografia pertinente a essas questões esteja no reducionismo que se tende a fazer do campo de abordagem da geografia, limitando-a, muitas vezes, a espaço, território e localização. Não se enxerga que há também um ponto de vista social e, que deste ponto de vista, “o espaço tem rugosidades e não é indiferente às desigualdades de poder efetivamente existentes entre instituições, firmas e homens.” (SANTOS, 1986, p.78)

Por mais ultrapassada que pareça ser a ideia de o ensino de geografia atuar sem conexão com as estruturas sociais, esse formato de ensino ainda está bem presente nas salas de aula, como veremos na pesquisa qualitativa do próximo capítulo, e nessa fragmentação há um grande risco:

[...] o próprio fato de que as teorias espaciais e os seus derivados [...] em geral ignoram as estruturas sociais leva a que não se preocupem com os processos sociais nem com as desigualdades sociais. Acabam, simplesmente, por ignorar o homem. Por isso tais proposições não chegam a ser teorias, não passando de ideologias impostas ao homem com o objetivo de abrir caminho à difusão do capital. (SANTOS, 1986, p.78)

Sabemos que esse pensamento é obsoleto diante das atuais correntes da geografia. Mas, essa renovação parece não chegar à mentalidade dos nossos professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Infelizmente, nos deparamos ainda com aulas totalmente desvinculadas do contexto social dos alunos e toda lembrança que vem quando lançamos a palavra geografia são mapas ou o globo terrestre.

Santos (1986, p.195), propôs como objeto dessa geografia renovada “o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção.” Há uma linguagem dialética entre homem, sociedade e produção do espaço ou o espaço de produções, sendo a “formação social” a mediadora entre o Mundo, a Região e o Lugar (SANTOS, 2006). Em outras palavras, a dimensão social

é a ligadura entre essas escalas e é também o componente que incorpora sentido ao conteúdo estudado.

Que espaço curricular, porém, tem sido o ensino de geografia? De que forma essa função social do ensino de geografia tem aparecido nas salas de aula? O tema deste trabalho apresenta algumas indagações: o ensino de geografia tem sido um lugar de desvelamento das estruturas de poder (especialmente as informais) e de desmistificação de ideologias? Ou o ensino de geografia tem, no fundo, acobertado e, até mesmo, reforçado os interesses que movem a realidade, perpetuando os paradigmas e as ideias ditadas pelo grupo dominante?

1.3 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO COMO SABER POLÍTICO: A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA

Quando falamos de formação social, identidade social, ideologia dominante, perversidades do capitalismo e da globalização, ditadura da moda, emancipação do sujeito, desalienação, desmistificação, classe dominante, luta de classes; isso remete a geografia? Não. Vista como uma disciplina maçante, em que não se precisa aprender, mas decorar, geografia tem sido uma disciplina sem peso. Identificada pelo que é passível de ser mapeado, delimitado, colocado sobre a carta e definido em termos de escala geográfica, a geografia que encontramos na sala de aula tem omitido e ocultado o que seria a sua função mais significativa, simplificando o papel social da “geografia dos professores” (da qual falaremos adiante) e condenando o ensino de geografia ao estudo somente das aparências.

Esse fato é um grande problema, pois tudo de que temos falado até aqui não está aparente, não está nas linhas, não é visualmente identificado de forma clara e transparente. Estamos falando de poder informal, de ideias que internalizamos como verdades inquestionáveis e que são distorções da realidade; estamos falando de coisas que não estarão no livro didático, não vão ser ditas nos jornais; estamos falando de olhar além das aparências, de ler nas entrelinhas, de enxergar o que está por trás e questionar os interesses não revelados.

Mas, que controvérsia! Como podemos falar de ir além das aparências, de formarmos cidadãos políticos, ativos no mundo, com identidade social bem construída e consolidada, e designarmos para essa discussão uma disciplina que se comporta de maneira inerte, que não se movimenta em direção ao desvelamento,

pelo contrário, serve de “cortina de fumaça” para a ideologia dominante, a disciplina onde reina o caráter mnemônico da aprendizagem e que é difícil descobrir para que serve?

Yves Lacoste (1988) ousou mexer nessa ferida e nesse hodierno dilema da geografia, reconhecendo a existência de duas geografias: a geografia dos Estados-maiores (em que o saber geográfico é, para uma minoria dominante, instrumento de poder, um conhecimento estratégico) e, também, a geografia dos professores. Para Lacoste (1988, p. 31), esta se tornou um discurso ideológico (é a geografia como própria ideologia), “no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço”. Ela não participa das práticas políticas, militares e, tão pouco, de decisões econômicas, mas “dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais”.

Por causa disso, a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-la em função dos seus próprios interesses e esse monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil”. (LACOSTE, 1988, p. 31-32)

A despeito dessa forma socialmente dominante da geografia escolar, em que se inculcam elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (como o relevo, o clima, a vegetação, os rios, a população...) e tem como resultado mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço e impor, implicitamente, que nada é preciso senão memória, Lacoste (1988, p. 33-34) afirma que essa não é uma ação consciente e voluntária dos professores de geografia:

A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. [...] É preciso analisar os procedimentos que acarretam essa ocultação. Pois ela não é o resultado de um projeto consciente, voluntário, dos professores de geografia: deveras suas tendências ideológicas estão longe de ser idênticas. Se eles participam da mistificação, eles próprios são mistificados.

É necessário perceber o quanto nós, professores (tendo eu um sentimento de pertencimento a este grupo), estamos envolvidos nesse processo de distorção da

realidade para que, com efeito, sejamos os primeiros a ser “desintoxicados” desse viés ideológico da geografia, injetando uma “geopolítica dos dominados”, um saber pensar o espaço na perspectiva de uma resistência popular contra a dominação. Sabendo que, a diferença fundamental entre a geografia dos professores e a geografia dos estados-maiores, não está na gama de conhecimento em si, mas em saber para que podem servir esses **elementos** do conhecimento.

Ao perceber que a geografia serve (também) para controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade e quebrarmos o rótulo de disciplina simplória e insignificante, constataremos as ideologias que estão na base deste sistema de escolarização implantado abundantemente pelo capitalismo, como a “ideologia do nacionalismo patriótico”, principal fonte em que bebe o ensino de geografia para se sustentar como essa “tela de fumaça” de que falou Lacoste e da qual os livros didáticos estão também encharcados. Sobre esta ideologia falou Lacoste, e Vânia Vlach dialoga com ele, corroborando seu pensamento e aprofundando essa ideia.

Lacoste (1988, p. 55) retrata que o ensino da geografia é, incontestavelmente, ligado à ilustração e à edificação do sentimento nacional:

A ideia nacional tem algo mais que conotações geográficas; ela se formula em grande parte como um fato geográfico: o território nacional, o solo sagrado da pátria, a carta do Estado com suas fronteiras e sua capital, é um dos símbolos da nação.

Vânia Vlach também aborda o caráter nacional de que se revestiu a escolarização, chamando-o de “ideologia do nacionalismo patriótico”, que era utilizado pela burguesia no processo de constituição do Estado-nação ou de sua consolidação. Essa ideologia, porém, estava embebida de uma violência à individualidade, aos grupos e ao seu pertencimento coletivo:

Na medida em que estava em jogo a imposição da nacionalidade, seria necessário suprimir as *diferenças* internas, isto é, sociais, sem o que não se *forjaria* a unidade nacional. É preciso ocultar a divisão social para que se crie uma comunhão (artificial) entre aqueles que nasceram em um mesmo *lugar*, falam a mesma *língua*, têm a mesma *tradição*. Porém, esse *Mesmo* é resultado de uma violência; pois o *Outro* (as outras línguas, ou dialetos, as outras tradições, as outras “fronteiras”) foi negado. Ou melhor: reduzido (ao folclore), portanto descaracterizado enquanto sujeito da sua própria existência, mas *objetivado* (e objeto não faz reflexão) e, nessa qualidade,

“assimilado” pela cultura nacional oficial. É nesse sentido que a afirmação do *Um* é violenta e destruidora. Nada consegue escapar continuamente à lógica do capital, embasada no *princípio da identidade*, que é a sua razão de ser porque *torna igual o que é desigual*, isto é, homogeneiza tudo e todos no mercado (fantástico mundo das mercadorias!). (VLACH, 2010, p. 42, grifos da autora)⁷

Para Vânia Vlach (2010, p. 43), a principal consequência dessa identidade única, oficial e nacional, é a inversão do real (como toda ideologia), na medida em que “o sujeito (a sociedade, de classes) foi substituída pelo objeto (a natureza, ou o território), no caso da geografia.” E esta inversão implica em “ausência de reflexão (geográfica) ao nível da epistemologia, pois apenas o sujeito é capaz de reflexão. E de fazer história.” A pergunta que a autora faz, então, é a quem interessa a ausência de reflexão, senão a um Estado de Classes?

Sim, a ausência de questionamentos e de reflexão propicia a expansão do sistema capitalista e constitui para ele ambiente favorável a sua propagação sem resistência. “E é este discurso nacionalista (determinista, positivista) que assinalou a ‘função patriótica do ensino da Geografia’” (VLACH, 2010, p. 43). Assim, Vlach conclui que desmistificar essa ideologia (posta como base do próprio sistema de escolarização implantado pelo capitalismo) é o primeiro passo da crítica interna.

É interessante como o capitalismo ordena nosso sistema de educação e, particularmente, o ensino de geografia. Alguns, quando se deparam com condições de ensino caóticas julgam estar diante de uma educação desordenada. Nós dizemos o contrário, este ensino é muito bem ordenado, de forma intencional, pela ordem do capital, que levou a educação a desviar o seu olhar do sujeito e focar no objeto.

Nesse sistema, tudo é ou se transforma em mercadoria, em fonte de lucro em detrimento de algum prejuízo. A produção do espaço, no modelo capitalista de produção, implica, quase sempre, em perdas severas. Na maioria das vezes, quem sofre as perdas é o “grupo dominado”, isto é, a maioria das pessoas, enquanto outro pequeno grupo é privilegiado. Não há, no entanto, perda mais significativa do que a perda da individualidade.

Mas, haveria outra maneira de pensar? Existe uma contra-ordem deste pensamento? Seria esta a única racionalidade na sociedade ou é possível pensar em uma contra-racionalidade? Segundo Lana Cavalcanti (2008) e Milton Santos

⁷ Trabalho publicado nos Anais do 4º Congresso Brasileiro de Geógrafos – AGB, inserido na coletânea “Para Onde Vai o Ensino de Geografia?”.

(2000), sim. Embora haja a aparência de uma racionalidade única, a do capital, nota-se que nas cidades surgem outras racionalidades que se opõem a esta:

No entanto, na cidade criam-se irracionalidades ou contraracionalidades (Santos 2000) que se contrapõem à racionalidade da técnica, do capital e da política global. São outras formas de racionalidades produzidas e mantidas, sobretudo, pelos que estão excluídos socialmente. Essas outras formas de racionalidades resultam do movimento contraditório da vida social na esfera do cotidiano, com muita intensidade nos lugares da cidade. (CAVALCANTI, 2008, p. 70)

Ninguém quer ficar excluído, mas isso não quer dizer que todos adotem e se submetam à racionalidade que está sustentando o modo de produção e de vida dos membros da sociedade. Existe o grupo que “sente na pele” as contradições do sistema e não se conforma a ele, no sentido literal de não se adequar à sua forma. Há os movimentos de contra-racionalidade que interferem na sociedade no contra fluxo, que nadam contra a correnteza e são estes que conferem a dinâmica social do espaço.

E, embora o grupo dos que sentem as mazelas deixadas pelas desigualdades sociais, dos excluídos socialmente por essa racionalidade, seja grande, poucos são os que a questionam ou nadam em direção contrária a ela. Todavia, ainda subsistem alguns que resistem a essa dominação vislumbrada na esfera do cotidiano, porque essas contradições do capital são sentidas nas coisas mais elementares da vida social, na escala do “lugar”.

Por isso a importância de se estudar o lugar, que é a dimensão mais próxima do sujeito; o lugar é a vida cotidiana. Helena Callai (2008) diz que as regras podem ser gerais, os interesses universais, mas se materializam concretamente em algum lugar específico. Esse lugar é onde de fato acontece a vida. É onde os sujeitos vivenciam o global, fazendo de cada lugar o seu mundo particular. Na escala social de análise, o “lugar” é onde se vive, é o espaço no qual se desenvolve o sentimento de pertencimento a um modo de vida e de identidade, é onde reconhecemos vínculos afetivos com a sua paisagem, tornando-a significativa para nós.

Estudar o lugar, se o ensino de geografia atingir este desafio nas salas de aula, pode ser o maior ponto de encontro entre o sujeito e a geografia. É nele que o sujeito constrói a sua identidade, lê a paisagem à sua volta carregada “da história das pessoas que ali vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se

alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (CALLAI, 2008, p.86) e se sente pertencente a um grupo, a uma história, a um lugar. É no estudo do lugar que nos enxergamos (pessoalmente) na geografia, pois está mais envolvido pelo subjetivo e afetivo do que pelo racional e objetivo. Precisamos estudar o lugar para entender as entrelinhas das paisagens:

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2008, p. 86-87)

A paisagem é dinâmica, está emaranhada pelo que foi e pelo que é, conta uma história (ou várias histórias) e estudar o lugar desvela as relações que ali existiram (e existem) entre os homens, entre o homem e a natureza, entre as classes sociais. A relação do local com o global é dialética e a compreensão do mundo atual passa pela compreensão do lugar. Muitas vezes, as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. “Cada espaço é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996, p. 273, *apud* Callai, 2008).

Esse seria o caminho para uma geografia rica de sentido e significado, problematizar o nacional ou o global a partir do local. Isso desbancaria o velho sentimento que temos em relação ao ensino de geografia como algo distante de nós, apenas nomes, mapas, capitais, enfadonha, em que só se precisa de memória. E a reconheceríamos como um conhecimento que permeia a vida cotidiana, que é rico em valor, em funcionalidade, em utilidade e que é próximo, se realiza no nosso meio. Além de conferir ao aluno a capacidade de perceber criticamente o que está à vista e o que está por trás da paisagem e das relações sociais que o cercam (que história elas contam, o que elas revelam, quais são as relações de poder que as envolvem...).

Não é a “geografia-espetáculo” (LACOSTE, 1988) de que precisamos, não são as diversas paisagens de todos os lugares mostradas na mídia, no cinema, ou na televisão, que darão conta desta reflexão, de provocar essa leitura do espaço de

forma crítica, especialmente do espaço de pertencimento e de identidade: do lugar. Para Callai, o ensino de geografia deve caminhar

[...] no sentido de decodificar o espaço, sua imagem (aparência) e os processos que ele encerra no sentido da sua produção – as relações que se estabelecem entre os vários grupos sociais, entre os homens e destes com a natureza. Enfim, tentar desvendar a essência dos processos que geraram tal aparência. (CALLAI, 2008, p. 91)

O ensino de geografia não pode ser condenado ao estudo somente das aparências. Geografia não pode ser reduzida à aparência, se assim fora, talvez fosse suficiente a “geografia-espetáculo” da qual estamos bem servidos pelos meios de comunicação. Mas, o “não-lugar” não mexe com o sujeito e, na maioria das vezes, a geografia-espetáculo retrata justamente o que Callai (2008, p.123) conceitua como não-lugar para o sujeito:

Ocorre que nem todos os espaços são ocupados, há vazios, concretamente falando, no sentido de espaços não ocupados, e há vazios no sentido de lugares que não interessam, que não têm significado para a vida das pessoas, onde não se delineiam experiências compartilhadas. (CALLAI, 2008, p. 123)

A mídia lança paisagens avulsas, que podem ter ou não sentido para quem as vê. Mas, cabe à educação, identificar o lugar e o não lugar, onde há vida e sentido e onde há apenas “vazio” ou passagem, e isso na particularidade de cada realidade. Estudar o lugar é revelador, por isso Milton Santos acredita que ele deveria ocupar uma posição central no ensino de geografia. Ainda assim, não é comum pensar isso acontecendo na sala de aula e os livros didáticos vão em direção contrária.

Não é difícil entender por quê. Estudar o lugar é, sem dúvidas, uma ameaça à ideologia dominante. Questionar o que está em volta, fazendo uma leitura não superficial da paisagem, entendendo o modo de produção do lugar em que se vive, bem como as diferenças existentes neste lugar, em algum momento, vai levar ao questionamento da lógica excludente do capital. Assim, parte-se de uma reflexão local e chega-se à global e é nesse processo que o sujeito percebe a influência do *global no local* e do *mundo no lugar*.

Outro ponto louvável do estudo do lugar é partir de algo que o aluno conhece, convive e, por isso mesmo, o seu conhecimento prévio deve ser considerado. Há uma bagagem trazida pelo aluno que não pode ser ignorada, precisa ser explorada e

no estudo do lugar isso fica ainda mais evidente. Além de dar sentido ao conteúdo estudado, partir do que o aluno sabe e permitir que ele participe da construção do conhecimento, faria a velha geografia monótona e sem sentido dar lugar ao conhecimento interessante, instigante e prazeroso.

Mas, será que a própria geografia já não tem desenvolvido ferramentas metodológicas para superar essa proposta tão tradicional? Com intenções bem próximas ao estudo do lugar, a metodologia do *estudo do meio* vem sendo amplamente difundida como uma nova proposta para o ensino de geografia na qual o estudante seja sujeito da sua aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento.

[...] A busca de um sentido, a possibilidade de levantamento de hipóteses, de participação ativa em todas as etapas do processo e de construção de um trabalho autoral, que não será cópia ou reprodução de algo previamente existente, permite uma dimensão do aprendizado bastante significativa e uma atitude pró-ativa dos alunos e alunas. (FERNANDES, 2009, p. 68)

A metodologia do *estudo do meio* busca uma aproximação entre educadores e educandos, que permita vínculos afetivos por meio da visibilidade e da escuta sensível ao educando. Considera importante que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento e não só o reproduza, compreendendo e não somente descrevendo o conteúdo, uma vez que,

a intenção dos alunos é compreender o significado do que estudam o que leva a relacionar seu conteúdo com conhecimentos prévios, com a experiência pessoal, com outros temas, a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverar até conseguir um grau aceitável de compreensão. (ZABALA, 2007, p. 142 *apud* FERNANDES, 2009, p. 68)

Geografia não vai ganhar sentido olhando apenas para mapas ou para o globo terrestre, decorando capitais e enumerando relevo, solo, clima, rios. É necessário atribuir sentido ao que se faz, e esta é a proposta do “estudo do meio”, que o estudante tenha a oportunidade de “colocar a mão na massa”, pois “compreender a realidade social de forma integral, e construir um conhecimento não parcelado, pressupõe que se fortaleça nos alunos e alunas uma postura investigativa”. (FERNANDES, 2009, p. 69)

Ainda segundo Fernandes (2009, p. 72), o aluno produz com essa abordagem conhecimentos que não estarão nos livros didáticos, “mediante o cortejo das falas de pessoas de diferentes grupos culturais, idades, classes sociais, profissões e cidadãos com visões de mundo específicas”.

Estamos dialogando aqui, então, com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e com a dimensão afetiva necessária para interiorização e apropriação do conhecimento. Zabala (2007, p. 47) *apud* Fernandes (2009, p. 92) “afirma que o processo de interiorização é uma atividade complexa, de caráter pessoal e que a vinculação afetiva é necessária para que o que se aprendeu seja interiorizado e apropriado”.

Buscando compreender o sujeito como uma totalidade, Vygotsky (1988) *apud* Rego (2011, p. 121) afirma que “cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere”. É importante para a educação escolar conscientizar-se desta afirmação para promover uma aprendizagem significativa. O ensino de geografia não está isento disso. Quais têm sido hoje os desejos, necessidades, emoções, motivações, impulsos e inclinações que os alunos têm manifestado ou recebido em relação ao ensino de geografia? Pois, são estes fatores que, para Vygotsky, dão origem ao pensamento.

Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky há uma mediação intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento, fazendo-o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Nessa abordagem, o ensino deve chegar carregado de significação social e cultural:

Assim, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto. Acredita que para compreender as formas especificamente humanas é necessário (e possível) descobrir a relação entre a dimensão biológica (os processos naturais, como: a maturação física e os mecanismos sensoriais) e a cultural (mecanismos gerais através do qual a sociedade e a história moldam a estrutura humana). (REGO, 2011, p. 49)

O sujeito deve ser interpelado quanto aos desafios da vida, conhecê-los e propor como resolvê-los. A geografia pode ser usada para resolução de problemas

levantados pela criança, a fim de que ela perceba a utilidade dos seus princípios em seu dia-a-dia. De maneira nenhuma este conhecimento deve ser passado desvinculado da vivência da criança. Ele deve ser construído social e afetivamente pelo sujeito que aprende. O sujeito ativo é o que analisa, compara, questiona e hierarquiza, e ele deve ter visibilidade através da escuta à sua fala.

Para Vygotsky, o conhecimento se constrói a partir da construção de conceitos e estes ocorrem pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer, ou seja, pelas trocas entre o indivíduo e o meio:

É possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (REGO, 2011, p. 95)

O ensino de geografia deve ser um processo criativo, orientado para solução de problemas. A memorização e a associação sozinhas, não propiciam a formação de conceitos. Para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só pode ser resolvido com um conceito novo. Nesse ponto, entramos com uma das principais contribuições de Vygotsky, provavelmente a mais difundida, aquela, sobre a qual se ouve falar insistentemente no curso de pedagogia, mas, por isso mesmo, também é a mais banalizada: Vygotsky anuncia a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal⁸.

Zóia Prestes (2010), em sua tese de doutorado *“Quando não é quase a mesma coisa - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional”*, prefere chamá-la de Zona de Desenvolvimento Eminente, situada entre o que o sujeito já sabe (conceitos que ele já construiu e domina) e um conhecimento eminente, passível de acontecer a qualquer momento, desde que haja as condições favoráveis para tanto. É nesta zona que o mediador deve atuar, provocando a construção do conhecimento eminente do aluno, que não necessariamente segue uma ordem sequencial hierarquizada.

⁸ É uma das traduções mais difundidas para o que Vygotsky chamou de **“zona blijaichego razvitia”**. As primeiras traduções desse conceito para o português seguiu a tradução americana, sendo, ainda hoje, uma tradução bastante aceita no Brasil.

Por isso, Zóia Prestes prefere a tradução “eminente” a “proximal”, pois esta dá uma ideia de ordem pré-estabelecida, de sequência obrigatória. A verdade é que cada um traz consigo conceitos já construídos e outros passíveis de acontecer a qualquer instante, mas esses conhecimentos não se desenvolvem na mesma ordem para todos e, não necessariamente, todos desenvolvem os mesmos conhecimentos e conceitos. O ensino de geografia não pode desprezar isso, ele também deve atuar dentro dessa zona para cada sujeito. Nisso há a necessidade de conhecer a individualidade no meio da diversidade dos sujeitos com quem se interage.

O que aprendemos com Vygotsky é uma das aprendizagens mais desafiadoras do curso de pedagogia, pois colocá-la em prática requer conscientizar-se da lógica que rege o ensino, dos interesses e do jogo de poder que estão por trás de uma educação apática e sem reflexão, que não valoriza o sujeito, que não respeita a individualidade, que não deixa o aluno ser sujeito do seu conhecimento, que não considera o seu conhecimento prévio, que não dialoga com seu contexto-social. Ninguém passa a considerar a individualidade dos sujeitos e se torna mediador de uma aprendizagem crítica, com participação ativa do aluno, fazendo-o autor de sua própria aprendizagem, sem primeiro haver, ele mesmo, sido libertado da ideologia dominante.

Certamente chegar ao ensino de geografia de que temos falado aqui é tudo que queremos. Um ensino que considere o lugar de vida do educando, de suas experiências cotidianas, como defende Callai; que seja um conhecimento útil, desmistificador e estratégico, também nas escolas, para os alunos, fazendo com que haja uma dissolução do monopólio do conhecimento geográfico, como Lacoste alerta; que retorne o seu olhar para o sujeito, como intercede Vlach, e não sobreponha o objeto a ele, mas analise as relações que são estabelecidas; que seja um conhecimento construído com o sujeito, possibilitando que ele participe ativamente do processo de aprendizagem e encontre sentido nele, como defende Fernandes, e, que esse processo, se desenvolva na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky. Por fim, para fundamentar essas reflexões, consideramos a contribuição de Santos, para quem:

Esse mundo novo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima. [As condições de ensino-aprendizagem acima enumeradas deverão contribuir para]

[...] a implantação de um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária e, passando da escala do lugar à escala do planeta, assegure uma reforma do mundo, por intermédio de outra maneira de realizar a globalização. (SANTOS, 2000, p. 170)

1.4 AH, EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE! UTOPIA?

Tenho percebido que muito do que aprendemos projetamos para a prática do outro ou generalizamos para uma categoria. Pensamos em que efeito teria se os “professores” agissem assim, ou se o “aluno” fosse mais responsável e participativo, se o “governo” fizesse isso ou aquilo e, querendo transformar o mundo, não nos damos conta que o melhor que podemos fazer é transformarmos a nós mesmos. Não se pode transferir um conhecimento adquirido para a prática alheia, primeiro ele tem que ser refletido nas ações do sujeito que aprende. É preciso que se assuma a responsabilidade individualmente daquilo que foi aprendido e desmistificado.

Talvez, seja lindo o que aprendemos e desvelamos na academia, mas não praticamos em nossas próprias vidas e saímos frágeis da universidade, porque em nós mesmos não vivemos aquilo em que acreditamos. Nada me deixará mais satisfeita do que por em prática aquilo que tenho aprendido que a geografia é e que ela me ensina, mesmo antes de retornar à escola, isto é, primeiro como cidadã, depois como educadora.

Fiz essas considerações pelo fato de falarmos de Paulo Freire neste capítulo. Citado inúmeras vezes durante o curso por diversas disciplinas, o que aprendemos com ele é maravilhoso. No entanto, esses ensinamentos, às vezes, ficam apenas como belas palavras, sem que eles provoquem o impacto que deveriam provocar em nossas vidas e, ao se tornarem ensinamentos cotidianos, corre-se o risco de os banalizarmos.

Uma geografia renovada requer mentes renovadas e um ensino de geografia transformado requer professores transformados. Paulo Freire faz uma abordagem incisiva sobre isso. Como disse anteriormente, os educadores não estão imunes aos efeitos das relações de poder na sociedade. Nós também chegamos à universidade impregnados, sem perceber, de individualismo, de egoísmo, chegamos, muitas vezes, apenas querendo mudar da condição de “oprimido” a de “opressor”, ou, se já estamos na classe dos opressores, desejamos permanecer nela. Achamos até

bonito se importar com o outro, valorizar o saber do indivíduo, nos sensibilizamos ao discurso da “escuta sensível” ao sujeito, mas não temos força para fazê-lo. Ao chegar à realidade da sala de aula, dura pouquíssimo o nosso entusiasmo pela mudança.

Geografia como um lugar de desvelamento das estruturas informais de poder e da ideologia dominante deve passar por Paulo Freire, haja vista sua importância ao propiciar uma referência de educação diferente da que recebemos em nossos anos escolares. Pois, chegamos à universidade carregando referências de educação baseadas naquela que recebemos até o ensino médio; uma educação que prepara para ler “palavras” não a “realidade”. Até dominamos bem o *mundo das palavras*, já não acontece o mesmo com a leitura do *mundo real* e a relação de texto e contexto fica dicotomizada.

Paulo Freire (1986, p. 165) aborda essa dicotomia dando um belo exemplo de como podemos está cheios de “palavras” e vazios do “real”, quando diz que “os especialistas em Marx não são marxistas”. São teóricos muito bons, mas que nunca vivenciaram o que Marx dizia. Conhecem apenas de “ouvir falar”, sem jamais terem provado empiricamente. Nós, educadores, também precisamos ser cautelosos para não nos tornarmos, somente, especialistas em Freire.

A fatalidade dessa dicotomia está em, desde a infância, sermos treinados no universo escolar para apenas descrever as coisas, não para compreendê-las. E há uma razão para isso: “quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos” (FREIRE, 1986, p. 165). Então, que poderosa arma seria se superássemos esse modelo de educação dicotomizado.

Falamos aqui do ensino de geografia ir além das aparências, de ser revelador do que está encoberto, de compreender a realidade como ela é, consciente das distorções que as ideologias provocam. Mas, o que acontece é que, para Freire (1986, 165), os alunos “são mantidos só no nível superficial da realidade e não vão além, não chegam a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade o que ela é.” Logo, “uma pedagogia dicotomizada como essa diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade”. Por isso, o ensino de geografia que anunciamos passa por uma educação e uma pedagogia que se mostrem resistentes, capazes de superar desafios, o que exige um alto grau de consciência e compreensão do mundo (e não só das palavras) por parte do educador.

Se quisermos ser mais do que “*especialistas em Freire*” e contemplar a grande contribuição do ensino de geografia para a emancipação do sujeito (FREIRE, 2005), temos que resistir ao modelo bancário de educação, no qual o aluno é mero depositário do conhecimento (fazendo-se uma alusão ao ensino positivista, determinista e ao sistema hierárquico da sala de aula, no qual o professor é o detentor do saber e o aluno nada sabe). Acredito que esse modelo de educação também tenha uma relação direta com a desvalorização do professor, que apresenta esse comportamento como uma necessidade de afirmação de si mesmo, diante do quadro de pouco status e prestígio que ele recebe. É por isso que o processo desmistificador deve começar no educador.

No atual sistema de ensino, a escola também ajuda difundir o pensamento hegemônico da classe dominante, uma vez que, a reprodução da ideologia dominante depende do seu poder de obscurecer a realidade, necessidade que é muito bem atendida pela escola. Nesse sistema de dominação, somos descaracterizados como humanos e somos transformados em máquinas para ganhar dinheiro e idealizar sonhos de consumo infinitos que nos mantém eternamente reféns de necessidades inventadas, “atrole quem tiver que atropelar, engane quem tiver que enganar, tire de quem tiver que tirar”.

A despeito disso, Freire diz que a tarefa de desmistificar a ideologia dominante “não pode ser cumprida pelo sistema, não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. **Essa é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador**” (1986, p. 200, grifo nosso). E são essas palavras que nos encorajam a deixar o medo e termos ousadia.

É contraditório, mas ao mesmo tempo em que a escola é palco de reprodução e de interiorização das ideias da classe dominante, também está na educação a aposta de uma transformação social. Não fará isso sozinha, a questão articula raízes políticas e movimentos sociais. Mas, “embora não seja a alavanca da transformação social, a transformação em si, não obstante, é um evento educacional. [...] E estamos convencidos de que a educação ajuda muito a esclarecer, a desvendar as condições em que nos encontramos” (FREIRE, 1986, p. 163). No diálogo com Ira Shor, educador norte-americano, Paulo Freire dá a ele um exemplo fantástico de como a educação poderia fazer isso:

Eu penso na gramática e nas concordâncias. Quando foi que uma certa forma de gramática passou a ser a “correta”? Quem é que chamou a linguagem da elite de linguagem padrão? Foram eles, é claro. Mas por que não chama-la “inglês da classe alta dominante” em vez de “inglês padrão”? Essa nomenclatura autêntica revelaria, em vez de ocultar a política do poder da sociedade. A luta contra esse tipo de ocultamento para liberar as pessoas que são exploradas exige luz sobre a realidade. (FREIRE, 1986, p. 59)

É isso! Uma educação que jogue luz sobre a realidade. E este trabalho, em particular, vislumbra grande capacidade no “ensino de geografia freiriano” de trazer à luz as relações de poder, de colocar nas linhas o que está nas entrelinhas, de ler texto e contexto de forma simultânea e dialógica, de trazer sentido e significado ao que antes eram letras mortas, desconexas da realidade. Conscientes do desafio e de que não estamos imunes à mistificação, deixemos o medo, sejamos reais e utópicos. A realidade garante a vigilância, a utopia a ousadia. Ousadia para transformar nossa maneira de ensinar e aprender, que nos permitamos aprender mesmo depois do diploma na mão.

2- METODOLOGIA

Acabamos de ver com Paulo Freire quão bom seria se “palavras” e “realidade” andassem juntas. Entremos, então, no contexto escolar. Vamos avaliar como o referencial teórico exposto nesse trabalho dialoga com a realidade da escola escolhida para esta pesquisa. Diante das minhas vivências expostas no memorial e da necessidade de partir da escala local, escolhi desenvolver esta pesquisa numa escola pública de ensino fundamental do Paranoá, cidade próxima à Brasília, onde vivi toda a minha vida e onde moro até hoje. Restringimos o universo da pesquisa a duas turmas de 5º ano do ensino fundamental. Vamos descrever aqui o caminho utilizado para atingir os objetivos preestabelecidos.

2.1 CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DE PESQUISA

Escolhemos para esta pesquisa a abordagem qualitativa, já que as ciências humanas fundamentam-se no modo de ser do homem (MARTINS, 2010) e porque

a opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica [...]. (OLIVEIRA, 2007, p. 60)

Acreditamos que os objetivos traçados para esta pesquisa poderão ser alcançados por meio de

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

Além disso, para Oliveira (2007, p. 60), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”, sabendo isso,

queremos observar como o ensino de geografia se dá na escola, dentro do universo ora delimitado, e como ele dialoga com a realidade dos alunos.

Segundo Godoy (1996, p. 62) *apud* Oliveira (2007, p. 38-39), a pesquisa qualitativa apresenta quatro principais características:

1. ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. caráter descritivo;
3. significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
4. enfoque indutivo.

O caráter descritivo da pesquisa qualitativa está interessado em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. É com base nessas características que desenvolvemos nossa pesquisa, tendo em vista que “em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, e são trabalhados através das principais técnicas: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos” (MARTINELLI, 1999, p. 24 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 38) e que, para Sílvia Oliveira (1999, p. 117) *apud* Maria Oliveira (2007, p.59),

[...] elas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

2.2 O TIPO DE PESQUISA

Dentro da abordagem qualitativa, escolhemos a pesquisa do tipo etnográfico no cotidiano escolar, já que utiliza técnicas tradicionalmente adotadas pela etnografia, como a observação direta e a entrevista semiestruturada. Entretanto, enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da “cultura” de diferentes grupos sociais, a pesquisa etnográfica na área educacional se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar.

Em se tratando de pesquisa na área educacional, o foco da pesquisa etnográfica está relacionado ao processo educacional, **o que necessariamente não implica em se fazer etnografia de grupos sociais, mas significa adaptar a etnografia à educação.** Nesse caso, a utilização das técnicas para pesquisa de campo devem ser adequadas ao objeto de estudo, seja através da utilização de questionários, entrevistas, observação participante. A pesquisa etnográfica exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais, cuja ênfase deve ser no processo educacional e não simplesmente no resultado final da pesquisa. (OLIVEIRA, 2007, p. 73-74, grifo nosso)

Esse tipo de trabalho não deve ser confundido com a pesquisa participante ou a pesquisa ação, visto que a pesquisa do tipo etnográfico não tem a obrigatoriedade de uma proposta intencional de ação ou intervenção por parte do pesquisador. Segundo André (1987), o que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente um contato direto e “prolongado” do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. O que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento por que certo grau de participação e não outro está sendo assumido.

Ainda segundo André (1987, p. 43)⁹, “outro aspecto peculiar aos estudos etnográficos é a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria.” Por todas essas características, coube a este trabalho considerar o tipo de pesquisa etnográfico aplicado ao cotidiano escolar como o mais adequado ao nosso objetivo, uma vez que queremos provocar esse diálogo entre teoria e empiria e o transitar entre observação e análise à luz desta teoria, vendo até onde a teoria exposta neste trabalho é verdadeira para a realidade da escola em questão, utilizando esse tipo de pesquisa para ampliação e enriquecimento da teorização, conforme diz André (1987).

Sabendo que a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, nas interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar e que esse processo de socialização não é nada retilíneo, pois

⁹ Trabalho apresentado no VIII Encontro de Pesquisadores da Região Sul. Porto Alegre, novembro de 1987.

[...] da mesma maneira como a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa práxis, vê refletidas no seu dia a dia todas essas e outras contradições sociais. (ANDRÉ, 1987, p. 43)

Temos, então, a intenção de observar se o ensino de geografia é um espaço curricular de desvelamento da ideologia dominante, das estruturas informais de poder na sociedade; se ele está carregado de significado e valor para os estudantes ou ainda é a disciplina distante e enfadonha; e que reflexos isso tem na formação da identidade social dos alunos; posto que todo este processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo. Nessa perspectiva, Marli André (1987, p. 44) enfatiza que

O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social. [...] A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais.

Com base nesses princípios, fomos em busca de analisar o cotidiano da sala de aula, afunilando, porém, a observação para o ensino de geografia. Com esta escolha de pesquisa, visamos propiciar uma estreita articulação entre teoria e método. Sendo que, a opção pela escola e pelo o ensino de geografia como foco de estudo não implica abordá-los apenas em função de suas relações internas. Trata-se, ao contrário, de considerá-los como parte de uma totalidade social e, de alguma maneira, transcender o nível micro para o macrossocial, sabendo que eles se relacionam.

2.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para adequação aos nossos objetivos de estudo, os três principais instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação participante, questionários e entrevistas. Optamos pela *observação participante artificial*, em que o observador “pode revelar ou não o motivo de sua integração temporária ao grupo, ou

simplesmente agir de forma disfarçada como pesquisador(a)” (OLIVEIRA, 2007, p. 81), diferente da observação participante natural quando o observador é parte integrante do grupo. A opção pela observação artificial permitiu ampliar a possibilidade de espontaneidade no grupo, uma vez que eles me tinham como uma espécie de estagiária e não como alguém que analisava o ensino de geografia em si. Desse modo, interferiu-se o mínimo possível na maneira como o ensino de geografia se dava na sala de aula.

A técnica da observação participante, segundo Duvergeur (1975); Mucchielli (1996); Cruz Neto (1996) *apud* Oliveira (2007, p. 80), “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto.” Os fatos observados são fenômenos que precisam ser percebidos além das aparências.

O período de observação se deu durante o primeiro semestre de 2014, em que, indo uma vez por semana à escola, sempre às quintas-feiras (dia em que acontecia a aula de geografia), por três meses e meio, fiz uma observação descritiva em duas turmas de 5º ano, até colher dados suficientes para subsidiar a elaboração do questionário aplicado aos alunos bem como da entrevista aplicada às professoras.

Para Oliveira (2007, p. 83), o questionário é “uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”, possibilitando descrever as características de determinado grupo social. Ainda para Oliveira (2007, p. 86), “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.” Por esses motivos é que também lançamos mão desses dois instrumentos.

Após três meses de observação das aulas de geografia, um questionário idêntico, contendo nove questões, foi aplicado aos alunos das duas turmas no mesmo dia. Foi dito a eles que não era uma avaliação, que não teria resposta “certa” ou “errada”, que eles podiam escrever o que realmente pensavam e não precisavam colocar os seus nomes. Tivemos esse cuidado para diminuir a probabilidade de respostas idealizadas e manter o máximo de espontaneidade e legitimidade nas respostas.

Foi utilizado, ainda, como instrumento de pesquisa e coleta de dados complementar ao questionário, desenhos feitos pelos alunos que expressavam suas representações de geografia e que foram solicitados na semana seguinte à aplicação do questionário. O pedido foi que eles desenhassem o que era geografia para eles e, quem quisesse, podia escrever uma frase no desenho. A intenção foi ter um recurso que possibilitasse ampliar a interpretação do significado de geografia para esses sujeitos, considerando que o desenho é um importante mobilizador da subjetividade.

No intuito de colaborar com os princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília, os nomes da escola e dos professores bem como de seus alunos serão preservados. Em homenagem à copa do mundo que aconteceu esse ano no Brasil, no decorrer da pesquisa passamos a utilizar os seguintes codinomes:

A escola passou a ser chamada de “*Escola Mundial*”. As professoras receberam os nomes de “*Mané Garrincha*” e “*Maracanã*”. As turmas respectivamente serão chamadas de “*Turma Mané Garrincha*” e “*Turma Maracanã*”. Os alunos atendem por signos alfabéticos dentro de suas respectivas turmas. Por exemplo: aluno “A” da Turma Mané Garrincha, aluno “B” da Turma Maracanã, aluno “X” da Turma Mané Garrincha, aluno “Y” da Turma Maracanã.

As entrevistas foram aplicadas às professoras Mané Garrincha (MG) e Maracanã (MA), no mesmo dia e, embora, para a análise, coloquemos ambas as respostas juntas, elas responderam individualmente, em salas separadas e em horários diferentes, apenas com a presença do entrevistador e do entrevistado. Estavam cientes de que suas identidades seriam preservadas. E com as entrevistas encerramos o processo de coleta de dados, sendo o último instrumento de pesquisa utilizado.

2.4 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

2.4.1 A Escola Mundial

Escolhemos uma escola pública situada no Paranoá, 7ª Região Administrativa do Distrito Federal, que oferece ensino do 1º ao 5º ano. A Escola Mundial teve autorização para funcionar em agosto de 1992 e possui uma área de 7.016,39m², sendo 1.998,28m² de área construída. Ela foi criada após a mudança dos moradores

do Paranoá Velho para o atual Paranoá, em 1989, que trouxe a expansão de moradias, consequentemente de moradores com baixa renda e a elevação do número de crianças sem acesso a escola. Naquele ano só havia duas escolas (Escola de Lata e Centro de Ensino), que funcionavam em estado precário, fazendo-se necessário o surgimento de novas escolas.

2.4.1.1 O Contexto Social da Escola Mundial

A escola situa-se entre quadras com alto índice de violência e pobreza, provocado pelo desemprego, analfabetismo e o crescente consumo de drogas. Muito dos alunos são oriundos de assentamentos e ocupações e é importante considerar que 45% dos alunos recebem assistência do governo em programas como o “Bolsa Escola¹⁰”. O que faz os pais destes alunos obrigarem seus filhos a virem para a escola a fim de não perderem os benefícios, mas não garante a participação dos pais no desenvolvimento da aprendizagem deles.

Outra observação que se faz necessária é a defasagem idade/série e um índice considerável de evasão e repetência.

2.4.1.2 Projeto Político Pedagógico da Escola

O novo Projeto Político Pedagógico da escola está em construção e deve ser apresentado em agosto deste ano. Do que já foi construído, temos as seguintes informações:

- A escola tem 640 alunos matriculados, distribuídos em 36 turmas. Destas turmas, 08 são de classes especiais, 14 turmas inclusivas reduzidas, 08 turmas inclusivas inversas e 06 turmas regulares;
- Tem cerca de 80 profissionais envolvidos no funcionamento da escola:

Quantidade	Função exercida
01	Diretora
01	Vice-diretora
01	Chefe de Secretaria
01	Auxiliar de Secretaria
02	Coordenadores Pedagógicos
02	Porteiros (sendo os dois readaptados)

¹⁰ É um programa de transferência de renda que foi implantado, em esfera nacional, no ano de 2001 e visa estimular a frequência regular de crianças de baixa renda à escola.

01	Auxiliar de Educação Copa e Cozinha (readaptado/xérox)
03	Auxiliares de Conservação e Limpeza (readaptados/atendentes telefones e apoio no recreio)
07	Merendeiras (incluindo atendimento para a Educação Integral)
02	Auxiliares de Educação, Conservação e Limpeza (serviços gerais)
04	Vigilantes (empresa privada)
36	Professores
02	Professores Intérpretes
02	Professores Itinerantes do Ensino Especial nas Áreas de DA / DV
01	Servidor Readaptado para a Biblioteca
02	Professores de Sala de Recursos
02	Orientadoras Educacionais
01	Psicóloga Itinerante
01	Pedagoga Itinerante
06	Monitores da Escola Integral
01	Monitor do Ensino Especial

- A escola fez adesão aos Ciclos. Ela atende alunos que estão no Segundo Ciclo (Ensino Fundamental – Séries Iniciais), que é dividido no Bloco I, que é o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o Bloco II, que corresponde ao 4º e ao 5º anos do Ensino Fundamental.
- A escola se declara inclusiva e considera importante uma visão especial aos alunos, de forma a atender as suas peculiaridades e para que os mesmos sejam acolhidos sem distinção.

Alguns dos objetivos da escola são¹¹:

- Realizar passeios, palestras, debates, bem como a utilização de jornais, diário de bordo. Dispor mais tempo para debates entre professores, comunidade, de forma a existir um estudo crítico para a adequação dos temas às necessidades da escola, envolvendo o seu cotidiano.
- Realizar projetos relacionados aos temas e conteúdos com uma sequência didática, buscando utilizar materiais concretos, de forma planejada e coletiva. As datas comemorativas podem ser utilizadas para um trabalho interdisciplinar. Utilizar dramatizações, danças, músicas, entre outros.

¹¹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da *Escola Mundial* **que está em construção** e será divulgado na íntegra em agosto deste ano, portanto, ainda não é possível citar a página.

- Promover debates para troca de experiência, bem como, oficinas, para que “teorias possam virar práticas”. Buscar meios para que os conteúdos e projetos sejam adaptados à realidade da comunidade escolar e possam ter uma aplicabilidade na vida prática do educando, tornando a aprendizagem significativa. Confeccionar murais, paródias, músicas e jornais; trabalhar com jogos interativos, dinâmicas, receitas, materiais concretos, passeios, dramatizações, filmes, entre outros.
- Trabalhar os projetos de forma planejada. Adequar à realidade dos alunos e da comunidade escolar, bem como, buscar maior interação dos profissionais envolvidos nos mesmos. Sugestões de projetos: eventos culturais, históricos locais e regionais, datas comemorativas, valores, letramento, literatura, interventivo, festa da família, cantigas, gira-notícias.
- Criar eixos transversais por meio de projetos individuais ou coletivos, de forma orientada e adaptada à realidade da comunidade em que está inserida a escola. Podem ser trabalhados por meio de palestras, dramatizações, passeios, cartazes, hortas, música, entre outros.

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico, a Escola Mundial quer ser “uma escola que atenda anseios dos alunos, pais, professores e sociedade; que promova a cidadania, o respeito mútuo, a solidariedade, a inclusão, a formação integral do aluno”. E tem como objetivo geral “promover a formação do indivíduo em sua totalidade de forma a contemplar todas as suas esferas: um ser humano social, afetivo, psicológico, histórico e cognitivo, por meio de uma educação integral, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades”.

2.4.2 AS TURMAS

2.4.2.1 Turma Mané Garrincha

A Turma Mané Garrincha atende alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino. É composta por 18 alunos, sendo 10 meninas e 08 meninos. É uma turma heterogênea, com alunos que compreendem os conteúdos com facilidade e outros que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem. Possui 01 aluno com necessidades educacionais especiais, diagnosticado com autismo.

A turma é agitada e é difícil manter o controle. Há muita falta de respeito entre eles e comigo também. Apesar disso, posso dizer que

metade da turma é composta de bons alunos. O problema é a outra metade que desestrutura a sala e deixa difícil conseguir dar aula. Acredito que a matéria mais complicada para eles seja português e geografia. (MANÉ GARRINCHA)

2.4.2.2 *Turma Maracanã*

A Turma Maracanã atende alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino. É composta por 26 alunos, sendo 16 meninas e 10 meninos, com faixa etária dos 10 aos 14 anos. Possui 03 alunos com necessidades educacionais especiais, 02 deles diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) e um em fase de fechamento de diagnóstico.

A turma é considerada calma em relação às outras turmas da escola. Os alunos são carinhosos e respeitam a professora. Em média uns dez alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem tirando os que já são diagnosticados. Muitos alunos têm maior dificuldade em matemática e geralmente os pais não fazem acompanhamento dos mesmos, deixando os estudos por conta exclusiva da escola. (MARACANÃ)

2.4.3 **AS PROFESSORAS**

2.4.3.1 *Professora Mané Garrincha*

A professora Mané Garrincha é graduada em pedagogia. Exerce a atividade de professora há cerca de seis anos e trabalha há um ano na escola atual. Aponta como maiores dificuldades a insegurança em atuar em sala de aula e o despreparo para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, além da falta de apoio da direção da escola. Descreve como uma de suas virtudes, a humildade em reconhecer quando não sabe algo e não ter receio em pedir ajuda para superar dificuldades.

Ser educador não é uma tarefa fácil, por isso, deve ser exercida com compromisso e amor. Podemos fazer a diferença na vida dessas crianças, incentivar, colaborar de alguma forma, para que idealizem um futuro diferente daquele de suas famílias. (MANÉ GARRINCHA)

2.4.3.2 Professora Maracanã

A professora Maracanã é formada em pedagogia com especialização em Gestão e Orientação Educacional. Exerce a atividade de professora há cerca de oito anos e trabalha há seis meses na escola atual. Aponta como uma das maiores dificuldades saber lidar com a violência onde a escola se localiza. “Devido a relatos de vivências dos alunos, até o vocábulo é muito diferente de outras localidades”. Outra dificuldade é aprender uma forma de trazer os pais para participarem do processo de ensino dos filhos.

Busco sempre inovar as aulas visando maior aproveitamento das mesmas. Procuro estabelecer relação de afeto com a turma. Tenho a educação como um compromisso, apesar da falta de recursos materiais e financeiros que qualifiquem mais o ensino. (MARACANÃ)

3- RESULTADOS E ANÁLISES

3.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Nas duas turmas os alunos têm aula de geografia apenas uma vez por semana, normalmente na quinta-feira, esse dia ainda é dividido com aulas de matemática. Então, estudam geografia aproximadamente duas horas por semana. Esse espaço tão limitado concedido à geografia remete à disciplina considerada “inútil” e simplória de que fala Lacoste (1988). Corroborando sua ideia, Vlach (2010) elucida que não interessa à ideologia dominante que o ensino de geografia ganhe espaço na escola e que a ausência de reflexão sobre a produção do espaço e sobre os conflitos sociais que nele se manifestam favorece a propagação do discurso do grupo hegemônico.

Outro ponto que se mostrou evidente em todas as aulas observadas foi o reducionismo do ensino de geografia ao livro didático. Habitualmente, as professoras pedem para que os alunos leiam e copiem integralmente os textos do capítulo do livro estudado, depois copiem e respondam as questões constantes ao fim de cada capítulo e elas fazem a correção no quadro, escrevendo as respostas que estão no livro do professor, sendo essa a rotina das aulas de geografia.

A leitura que os alunos faziam era claramente vazia. A preocupação não estava em compreender o texto, mas em acabar logo a cópia exaustiva daquelas cinco ou seis páginas, feitas mecanicamente, sem qualquer reflexão. Eles tentavam deixar um pouco mais interessante, fazendo uma competição para ver quem terminava de copiar primeiro. Normalmente, a cópia de um capítulo demandava duas aulas de geografia, sendo gastas duas semanas apenas copiando, o que provocava verdadeira aversão às aulas de geografia. Não foi necessário muito esforço para perceber o quão maçante era a aula para aqueles alunos que aguardavam ansiosos o sinal tocar, anunciando a hora de ir embora e trazendo o alívio àquela aula torturante em que os alunos reclamavam constantemente que as mãos estavam doendo e que não aguentavam mais escrever.

O “ler pelo ler” e o “escrever pelo escrever” ficaram ainda mais evidentes quando, na turma Maracanã, os alunos estavam estudando sobre as regiões do Brasil e, passando de mesa em mesa, fui perguntando aos alunos se aquela região (que era a região sul) era a primeira que eles estavam estudando. Alguns

responderam que sim, outros achavam que já tinham estudado a região norte, quando perguntei para a professora (sem que ela soubesse que eu havia perguntado aos alunos) ela disse: “acho que essa é a última região a ser estudada”. Os alunos não sabiam dizer o que já tinham estudado sobre as regiões. Eram cópias e cópias de textos desprovidos de sentido, que não eram trabalhados, explorados, por isso, logo os alunos se esqueciam do que haviam lido e escrito.

Eu digo que ler não é só *caminhar* sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. (FREIRE, 1986, p. 22, grifo do autor)

Em ambas as turmas, essa leitura era o só “caminhar sobre as palavras”. Não havia diálogo entre o texto e o contexto, não havia diálogo com as vivências dos alunos. Para as professoras, esse momento da aula de geografia, que muitas vezes se dava após o intervalo, era o calmante da turma, uma maneira de aquietá-los e controlá-los, enquanto adiantavam suas tarefas pedagógicas e corrigiam outras atividades. Isso explica o desânimo com que os alunos pegavam o livro de geografia após o intervalo, sabendo da maratona de escrita que teriam.

Na turma Mané Garrincha, o aluno autista de 15 anos costuma ficar desenhando e pintando histórias em quadrinhos durante as aulas de geografia. Embora houvesse um esforço de integrá-lo às atividades nas outras disciplinas, o mesmo não acontecia quando era geografia. Ele ficava isolado e não recebia nenhuma atividade direcionada, apenas pintava desenhos. Na turma Maracanã, um dos alunos diagnosticados com DI copiava os textos junto com a turma, o outro nada fazia. A aula de geografia se configurava como o momento escolhido pelos alunos para colocarem seus fones de ouvido e ficarem mexendo no celular ou em algum outro aparelho eletrônico, ignorando a atividade passada pela professora, que também ignorava o comportamento deles. Ignorava não só o comportamento deles, mas a capacidade da turma de realizar atividades mais elaboradas do que a mera reprodução do livro, ignorava a capacidade cognitiva, racional e subjetiva da turma.

O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso, deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola. (SHOR, 1986, p. 36)

Nem mesmo na hora de responder às questões do final de cada capítulo o texto era trabalhado. É verdade que as perguntas do livro não exigiam mais do que um “caça-palavras” no texto, mas nem isso era necessário, pois as respostas estavam prontas no quadro (embora também estivessem prontas no texto). Bastava copiar, decorar e responder na prova. O rigor das professoras se encontrava nessa densidade de textos longos e atividades exaustivas, mas que dispensavam o pensar sobre. Para Shor (1986), os estudantes estão habituados ao modelo equivocado de “rigor”, de estudo mecânico e de memorização.

Temos que desenvolver o rigor crítico, numa pedagogia que pede aos estudantes que *assumam* sua própria direção. [...] Assim, a sala de aula libertadora também procura absorver os temas e os materiais dos *contextos sociais* que dirijam a atenção crítica à realidade. (SHOR, 1986, p. 108, grifos do autor)

De maneira oposta ao rigor crítico que Ira Shor chama a atenção, as professoras reproduziam sistematicamente as respostas que se achavam no livro do professor, e não havia nenhum comentário ou problematização do conteúdo. Acredito que, constrangida pela minha presença, em um momento, a professora Mané Garrincha perguntou ao aluno da primeira carteira o que ele havia respondido à determinada pergunta, mas, na demora do aluno, antes que ele respondesse, ela o interpelou com a resposta que estava em seu livro, pedindo que todos copiassem aquela resposta que era a certa.

A linguagem do professor se instaurava em vários momentos como único idioma válido dentro da sala de aula e não havia uma democratização de expressão estabelecendo uma atmosfera comum que encorajasse os estudantes a falarem abertamente, sem temerem o ridículo ou o castigo por não saberem a resposta que está na cabeça do professor, como Shor (1986) dialoga com Freire (1986).

O tema geral curricular do 5º ano é o Brasil. Durante o primeiro semestre eles estudaram sobre “ser cidadão brasileiro”, sobre “o povo brasileiro”, sobre “as paisagens brasileiras” e sobre “as regiões do Brasil”. O Capítulo do livro que abria o tema cidadania tinha em sua capa um poema de Nilson José Machado, que trazia a seguinte letra:

Cidadania é quando...

... Percebo, enfim, como tem força minha palavra, minha ação;

O mundo cabe em minha cabeça, em meu coração.

[...] O cidadão não nasce grandão!

Cada um de nós em pequenos gestos do dia a dia pode semear a cidadania.

(Nílson José Machado. Cidadania é quando... São Paulo: Escrituras, 2001)

Apesar de a letra instigar uma reflexão, o texto não foi trabalhado. Estava tão roboticamente protocolizada a aula que ninguém observou a capa, todos entraram direto no interior do capítulo, fazendo a leitura individual e a cópia dos textos e, ao final do capítulo, respondendo às questões, que seriam corrigidas depois fazendo uma comparação com as respostas que a professora colocaria no quadro. Dentro do capítulo, o livro trabalhava o que é ser cidadão, quais são seus direitos e deveres, e também falou sobre racismo e discriminação, fazendo uma referência a Milton Santos, que dizia:

Você, como cidadão, tem direito:

a um teto;

à comida;

à educação;

à saúde;

à proteção contra o frio, a chuva [...];

ao trabalho;

à justiça;

à liberdade;

e a uma existência digna.

(Milton Santos. O espaço do cidadão. São Paulo: Edusp, 2007. p. 7)

Como deveres, o livro trazia: “preservar a natureza”; “fazer cumprir as leis”; “defender a pátria”; “escolher os governantes”; “lutar pelos direitos iguais para todos”; “combater o racismo e a discriminação”.

Apesar dessa rica temática, algo bloqueava o estudo crítico. Surgiam algumas oportunidades claras de vincular o assunto à vida dos alunos. Houve um momento,

por exemplo, em que uma aluna que estava distraíndo a turma com conversas paralelas afirmou: “quando estou estressada, nem meu pai me segura. Da minha mãe eu faço é encher o saco, pedindo dinheiro”. Tudo que essa fala trouxe foi um silêncio extasiado da turma e da professora. À primeira vista, pode-se imaginar que essa fala não tivesse relação com o assunto da aula, mas era, na verdade, uma oportunidade de ligar “palavras” e “mundo”.

Os temas “racismo” e “discriminação” também eram propícios à turma, uma vez que havia uma grande diversidade dos alunos e alguns tinham um perfil um tanto violento, que precisava ser trabalhado. Vez ou outra eles se agrediam verbalmente. É interessante notar ainda que poucos alunos iam uniformizados para escola, alguns tinham a intenção de exibir o corpo, outros roupas de marca, e estavam sempre de posse de aparelhos eletrônicos. Isso também poderia ser assunto para uma aula de geografia.

Em meados do segundo bimestre, eles estudavam a terceira unidade do livro, que tinha como tema “Brasil: nosso endereço na terra”. Estudaram sobre os continentes, os oceanos e as representações no globo terrestre, no mapa-múndi e no planisfério, sempre com a finalidade de localizar o Brasil. Embora a atividade exigisse recursos visuais, em nenhum momento eles tiveram acesso a um globo terrestre ou mesmo a um mapa expositivo que pudessem manipular, tinham que se contentar com as imagens expostas no livro.

Olhando para as paredes da sala, intrigou-me observar que espaço, ou melhor, a falta de espaço, que o ensino de geografia tem nas salas de aula. Pois há figuras e ilustrações com números e contas matemáticas, operações da tabuada, as letras do alfabeto e pequenos poemas sobre português espalhados por toda sala, mas não vemos uma figura sobre qualquer coisa de geografia. Não há uma ilustração, não há nem mesmo os símbolos tradicionais: um mapa ou o globo. Como se pode desejar que a geografia seja considerada importante, se o próprio sistema escolar a faz parecer insignificante? Como se pode desejar uma geografia do cotidiano, se ela não tem notoriedade e se a fazem parecer algo que está apenas nos livros didáticos?

Evidentemente, essa unidade do livro foi tratada a base do “decoreba”, sem qualquer sentido para os alunos, que ficavam perdidos sem compreender as representações dos mapas (refletindo claramente o caráter mnemônico da aprendizagem), sem interação alguma com o contexto, não passando de imagens

soltas. Ao final do capítulo, encontramos perguntas como: **“Em qual das representações (globo terrestre, mapa-múndi ou planisfério) a Terra foi mostrada mais próxima da sua forma real? Por quê?”**.

Para essa pergunta, o livro do professor trazia a seguinte resposta: *“no globo terrestre, porque o globo tem a forma da terra”*, nada mais foi dito além disso. Faço menção à outra pergunta que dizia **“Em qual delas o contorno do território brasileiro está representado?”**. O livro do professor respondia: *“no globo terrestre, no mapa-múndi e no planisfério”*. Apesar de, no livro do aluno haver o desenho do mapa-múndi sem o contorno dos países (apenas os continentes estavam contornados), não houve quem questionasse a resposta.

Outras perguntas exigiam o domínio das definições do que é continente, hemisfério e meridiano de Greenwich, mas como não houve uma interpretação dos mapas antes de ir para as perguntas, também os alunos não manifestaram nenhum interesse ou motivação pelas respostas que iam sendo colocadas no quadro. Em momento algum foi levado um mapa, um vídeo, ou algo que despertasse a curiosidade por aquele estudo.

Esperava-se que a Copa do Mundo, com que os alunos estavam tão empolgados, pudesse ser aproveitada para as aulas de geografia, mas ela também não foi abordada. Acredito que não há outra disciplina com que aquele evento mundial pudesse dialogar mais do que com a geografia. Se aquela unidade do livro tivesse sido trabalhada a partir da conjuntura da copa do mundo, dos países que estavam participando dela, onde estavam localizados estes países no mapa, a que continente eles pertenciam, falasse um pouco da cultura de alguns, olhando para o mapa à luz desse evento, certamente haveria uma motivação e interesse muito maior dos alunos e outro olhar para o ensino de geografia, porque, simplesmente, o assunto *copa do mundo* era o que eles respiravam dentro e fora da escola.

Aquele contexto tinha que ter sido aproveitado, e não somente para trabalhar o mapa-múndi ou o globo terrestre, mas para estudar a nação. Em nenhum outro momento, a nação brasileira desenvolve um sentimento patriótico tão expressivo quanto em uma copa do mundo. O objeto de estudo curricular do 5º ano era o Brasil, então, por que não dialogar aqueles capítulos do livro com um evento mundial que acontecia no Brasil e que trazia à tona a questão do nacionalismo e do patriotismo. Sabemos que futebol não foi o único assunto trazido pela copa do mundo, mas

várias abordagens sociais e polêmicas foram suscitadas em nosso país com a chegada desse evento.

Quem sabe, não teria sido o melhor momento de se trabalhar a *comunhão artificial* sobre a qual Vânia Vlach (2010) chama a atenção quando fala da ideologia do nacionalismo patriótico e de se questionar as desigualdades ocultas pela lógica do capital que homogeneíza tudo e todos, tornando igual o desigual? Quem sabe não teria sido o momento de se estabelecer um olhar crítico para as diferenças sociais internas do nosso país, que são mascaradas, e que estavam sendo problematizadas pelas manifestações populares contra a copa do mundo?

Lacoste (1988) fala sobre esse encantamento patriótico que tem medo de arriscar um confronto da ideologia nacional com as contradições da realidade, fazendo com que este discurso geográfico escolar tenha um corte tão radical em face de toda prática que garanta essa ocultação das análises do espaço, não permitindo separar o que é ideológico daquilo que não é (SANTOS, 1986), permanecendo limitado ao “pseudoconcreto”. Seria porque a televisão e toda mídia já divulgavam a copa do mundo e propagavam todos os acontecimentos relacionados a ela e impunham um modo de pensar a respeito desses acontecimentos, que a geografia não precisaria se manifestar?

Bem mais do que a geografia-espetáculo, com o desenrolar de suas paisagens, é a atualidade que os jornais, o rádio, a televisão relatam, dia após dia, e a politização crescente dos jovens que são as causas principais dessa crise da geografia. A atualidade é feita de uma sucessão de acontecimentos ocorridos nos quatro cantos do mundo e sua evocação obriga a recolocá-la nos países onde acabam de se produzir, mas numa cadeia mais ou menos complexa de causalidades que é, de fato, um raciocínio geopolítico. (LACOSTE, 1988, p. 172)

Seguramente, essa geografia em pedaços, o ocasional, o espetacular, que, para Lacoste (1988), é a geografia de qualquer forma, não é a causa de os alunos não quererem mais ouvir falar de geografia. “É justamente o interesse crescente – e não o desinteresse, para o que se passa no conjunto do mundo, que determina – em grande parte, as dificuldades dos professores de geografia.” (LACOSTE, 1988, p. 172). O aluno se interessa pela atualidade, mas é a geografia escolar quem não dá conta de acompanhar os fenômenos sob a ótica política que eles exigem.

A atualidade é um discurso político impregnado de representação e de causalidades que, no fundo, são geográficas. Contudo, para Lacoste (1988), a geografia dos professores continua, como no passado, a expulsar a dimensão política. Talvez, bloqueado pela formação que recebeu e por conceitos-obstáculos construídos nessa formação, quando o professor quer falar de política, ele não consegue fazê-lo sem romper com o discurso que ele mantém na qualidade de professor de geografia, deixando isso para as ciências sociais, que tem o prestígio do discurso político.

A atualidade para o nosso momento era a copa do mundo e, se a dimensão política desse acontecimento tivesse sido abordada em sala, poderia ter se falado de cidadania nesse contexto, poderia ter se estudado as regiões do Brasil sob esse contexto. Aproveitado o interesse dos alunos por aprender o hino brasileiro e a partir da letra do hino trabalhar tantos conceitos que apareceram nas aulas de geografia e que se perdem, vazios de sentido e de significado, como o estudo das características de cada região do país, assuntos ambientais, sobre a grande natureza brasileira. Será que o nosso Brasil ainda é o Brasil do hino cantado? Por que é? Por que não é? São questões que podiam ter sido levantadas e que dialogavam perfeitamente com o conteúdo que eles estudaram no primeiro semestre. Eles conseguiriam não só decorar a letra do hino, mas interpretá-la, fazendo-se associações aos conhecimentos geográficos, dando àquele contexto da copa do mundo no Brasil um significado muito maior que apenas futebol.

Por isso a importância do contexto. Trabalhar com a noção de contexto é para, Milton Santos (1986), trabalhar com o que se vê e o que não se vê e frequentemente é ainda mais importante que o visível:

O que assim se chama o invisível, passa a ser o mais fundamental da explicação, porque nos leva além da forma e da aparência, para oferecer-nos o que está por detrás do fenômeno. Somente assim podemos separar “o real” e o “não real” e desta forma distinguir no espaço a carga de ideologia que lhe atribui um valor como mercadoria. (SANTOS, 1986, p. 216)

As paisagens do Brasil também apareceram como conteúdo no livro e falavam sobre as novas paisagens construídas com o trabalho humano, mas nem o livro nem a professora propiciaram ao aluno um olhar crítico ou além das aparências para elas. O estudo foi totalmente apático, as atividades pediam apenas para

descrever as paisagens, não para compreendê-las. O assunto “bens e serviços” também estava no livro, mas não foi discutido. Mais uma vez, apenas reproduziram o texto do livro no caderno e a questão do “consumo” ficou apagada.

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário é basicamente um espelho refletindo a análise das observações realizadas em sala. As respostas dos alunos falam por si só e até dispensariam comentários. Eu diria que é a versão dos alunos sobre as observações feitas. Na turma Mané Garrincha, 13 alunos responderam ao questionário à exceção do aluno autista e de outro ausente; na turma Maracanã foram 20, à exceção dos 03 alunos com necessidades educacionais especiais.

O que me chamou a atenção foi que eu entreguei o questionário para todos os alunos e um dos que tem o diagnóstico de deficiência intelectual, na turma Maracanã, até tentou responder as questões demonstrando muita vontade de participar, mas nas perguntas que tinham a palavra “geografia” ele me dizia que não ia responder porque não estudava aquilo, não sabia o que era. Reprisando as suas palavras, ele me interpelou: “Tia, o que é essa geografia aqui? Eu não estudo isso não. A tia me passa outras atividades. Não sei o que é geografia.” A impressão que eu tive é que ele não estudava geografia não era porque não fosse capaz, mas porque lhe era negado.

Como o contexto das aulas de geografia se mostrou muito parecido nas duas turmas, escolhemos aqui analisar apenas o questionário aplicado a uma delas para evitar repetições e análises redundantes. Escolhemos a turma Mané Garrincha por considerarmos que as respostas dos seus alunos foram mais expressivas para a temática deste trabalho e para as questões que temos abordado até aqui. O questionário aplicado à turma Maracanã com as respostas de seus alunos está disponibilizado nos anexos.

Segue o questionário com as respostas dos alunos da turma Mané Garrincha e as respectivas análises.

QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA MANÉ GARRINCHA	
01 – Qual é a matéria que você mais gosta e a que menos gosta? Por quê?	
Aluno “A”	Eu gosto da matéria de matemática, ciências e história. Mas, para mim geografia e português são um pouco difíceis.
Aluno “B”	A minha matéria favorita é matemática, a minha menos favorita é história.
Aluno “C”	Gosto mais de matemática e português porque são fáceis. As que eu menos gosto são geografia e ciências porque são chatas.
Aluno “D”	Minha preferida é ciências porque fala sobre o corpo humano. Não gosto de matemática porque é chato.
Aluno “E”	Eu gosto de artes porque eu posso desenhar, montar maquete, etc.
Aluno “F”	Eu gosto da matéria de matemática e não gosto de história.
Aluno “G”	Gosto de geografia e odeio português.
Aluno “H”	Eu gosto de ciências porque é legal. Não gosto de geografia porque é chato.
Aluno “I”	Gosto mais de matemática. A que eu menos gosto é português porque é muito difícil.
Aluno “J”	Eu gosto de português porque faz ter criatividade e isso é bem legal. Não gosto de matemática porque me deixa com raiva.
Aluno “K”	Eu gosto de português porque tem muito texto e treina a escrita. Não gosto de matemática porque eu tenho que pensar muito.
Aluno “L”	Eu gosto de matemática porque gosto de fazer as quatro operações e não gosto de história.
Aluno “M”	Gosto mais de português e geografia porque me ajudam.
Análise: 02 crianças disseram gostar de geografia; 03 disseram não gostar, achar complicada ou chata; 08 mostraram indiferença à disciplina, não transitando nem entre as disciplinas que mais gostam nem entre as que menos gostam.	
02 – Qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça quando falamos em geografia? O que você pensa sobre ela?	
Aluno “A”	Ela é uma matéria um pouco complicada e português também. Quando é dia de geografia, eu já penso assim: “Vichi! Geografia”.
Aluno “B”	Coisa boa e às vezes complicada.

Aluno “C”	Ela fala só de texto.
Aluno “D”	Eu penso sobre o mundo, sobre o globo terrestre, as regiões do Brasil.
Aluno “E”	No dever de casa. Para saber se eu acertei ou errei.
Aluno “F”	Eu penso que vou copiar um texto.
Aluno “G”	<i>Não compreendi a escrita do aluno</i>
Aluno “H”	Chatice.
Aluno “I”	Pegar o livro.
Aluno “J”	Eu penso sobre o DF. Gosto muito e me faz ler e minha leitura é boa.
Aluno “K”	Não vem nada na minha mente.
Aluno “L”	Nada. Porque eu não sou muito fã de geografia e sim de matemática.
Aluno “M”	Eu penso sobre o mundo, sobre o globo terrestre.

Análise: 03 crianças relacionaram geografia a algo bom, fazendo associações a conteúdos estudados na disciplina; 02 disseram não pensar em nada quando se fala em geografia; ênfase para a quantidade expressiva de crianças que ao falar em geografia pensam no livro ou que vão copiar um texto, retratando a análise das observações. É notória, ainda, a fala do aluno “A” que diz “Vichi! Geografia” e do aluno “H” que diz “Chatice”, manifestando o desconforto em relação à aula.

03 – Você já estudou sobre o Paranoá em alguma aula? Se sim, conte-nos o que aprendeu ou o que sabe sobre ele.

Aluno “A”	Sobre regiões, sobre contos e outras muitas coisas, mas não lembro muito e também sobre cidades.
Aluno “B”	Eu já estudei sobre isso, mas não dá para eu lembrar.
Aluno “C”	Nunca, só no passeio.
Aluno “D”	Não, porque o Paranoá é familiar. Não está no livro de geografia.
Aluno “E”	Não.
Aluno “F”	Não estudei ainda.
Aluno “G”	Não estudei ainda.
Aluno “H”	Eu aprendi em história que o Parque Vivencial foi abrigo dos que construíram o Lago Paranoá.
Aluno “I”	Sim. Nada.

Aluno “J”	Eu já estudei, é muito legal, principalmente sobre o Paranoá.
Aluno “K”	Meu pai já me disse uma história sobre o Paranoá. Ele disse assim: “você sabe por que o Paranoá é chamado assim?”. Eu falei: “não”. Ele falou: “antigamente tinha os índios. A mulher do índio traiu ele com um homem chamado Paranoá. Ele correu atrás do homem dizendo assim: Paranoá, Paranoá!”
Aluno “L”	Não. Não sei sobre o Paranoá.
Aluno “M”	O Paranoá está ficando muito velho e o mundo está ficando chato.
Análise: Metade dos alunos disse explicitamente nunca ter estudado sobre o Paranoá e não saber nada sobre ele; 03 dos alunos que afirmaram já ter estudado sobre ele disseram não se lembrar de nada; revelando a ausência do estudo do lugar na perspectiva de Helena Callai. Ênfase para a fala do aluno “D” que disse não ter estudado sobre o Paranoá porque ele é familiar e não está no livro de geografia, denunciando que o ensino de geografia não contempla o familiar, o cotidiano e que se reduz ao livro didático.	
04 – Em que ocasiões do seu dia-a-dia você se lembra do que aprende nas aulas de geografia?	
Aluno “A”	Não, não me lembro muito. Mas aprendo que tem coisas muito boas.
Aluno “B”	Sobre coisas bem importantes, sobre as regiões, escravidão.
Aluno “C”	Nada. A professora só passa dever do livro.
Aluno “D”	Quinta-feira.
Aluno “E”	Nas provas de geografia.
Aluno “F”	Nada.
Aluno “G”	Nada.
Aluno “H”	Quando assisto televisão.
Aluno “I”	Nada.
Aluno “J”	<i>Não respondeu a questão</i>
Aluno “K”	Nada.
Aluno “L”	Do mapa-múndi e do globo terrestre e das regiões norte, centro-oeste, sul e sudeste.
Aluno “M”	Eu estudei sobre as regiões do Brasil e a extração da geografia.
Análise: 06 alunos disseram que em nada do seu dia-a-dia se recordam de	

geografia; com exceção de um que respondeu ao assistir televisão, ninguém conseguiu relacionar efetivamente a algo do cotidiano; ênfase para a resposta do aluno “D” que disse nas “quintas-feiras” (porque é o dia em que eles têm aula de geografia na escola) e para a resposta do aluno “E” que só se recorda do que aprende em geografia nas provas.

05 – O que você gosta nas aulas de geografia? E o que mudaria se pudesse?

Aluno “A”	Menos texto e outras coisas muito ruins que acontecem.
Aluno “B”	Menos coisa ruim, porque toda vez que eu pego o livro de geografia tem que ter um xingamento.
Aluno “C”	Nada. Mudaria a matéria para matemática.
Aluno “D”	Eu gosto de estudar as regiões do Brasil, sobre o globo terrestre. Eu mudaria os horários da aula de geografia para segunda-feira.
Aluno “E”	<i>Não respondeu a questão</i>
Aluno “F”	Eu gosto de escrever e eu mudaria as regiões sudeste.
Aluno “G”	<i>Não compreendi a escrita do aluno</i>
Aluno “H”	Quando não passa geografia. Eu queria que não tivesse geografia.
Aluno “I”	Texto, as tarefas difíceis e, no lugar das difíceis, colocaria fáceis.
Aluno “J”	Mudaria várias coisas, o asfalto no Itapoã, no Paranoá. Eu gosto muito dessa matéria.
Aluno “K”	Eu gosto quando a professora fala dos índios.
Aluno “L”	Eu não gosto de geografia. Mudaria geografia para matemática.
Aluno “M”	Mudaria que a professora passa muito geografia.

Análise: 03 crianças fizeram menção à quantidade de texto como fator que eles mudariam na aula de geografia, novamente dialogando com as observações. Chama a atenção também 03 alunos “C”, “H” e “L” desejarem que geografia não existisse, extinguir a disciplina, consideram-na inútil, dialogando com Yves Lacoste.

06 – O que você já aprendeu sobre si mesmo nas aulas de geografia?

Aluno “A”	Dos contos.
Aluno “B”	Pouca coisa.
Aluno “C”	Nada.
Aluno “D”	Nada, porque não tem. Só tem no livro de ciências.
Aluno “E”	Eu só aprendi sobre os animais e os deslizamentos de casas.

Aluno “F”	Eu não me lembro.
Aluno “G”	Eu não me lembro.
Aluno “H”	Nada.
Aluno “I”	Nada.
Aluno “J”	<i>Não respondeu à questão</i>
Aluno “K”	Nada.
Aluno “L”	Nada [...] nadica.
Aluno “M”	Eu aprendi na aula foi muita coisa.

Análise: Mais uma vez, a metade da turma escreveu a palavra **nada** como resposta. O fato é que ninguém conseguiu dizer algo realmente sobre si mesmo que tenham aprendido nas aulas de geografia. Ênfase para o aluno “D” que disse só ter aprendizagem sobre si mesmo no livro de ciências e para o aluno “L” que enfatizou: “Nada [...] nadica”. A transcrição foi feita de maneira idêntica ao respondido no questionário, com as mesmas palavras e símbolos.

07 – Por que Você acha que precisa estudar geografia?

Aluno “A”	Porque já que é uma matéria muito importante e difícil, é preciso.
Aluno “B”	Nunca pensei nisso.
Aluno “C”	Porque a professora manda.
Aluno “D”	Para eu não ficar burro.
Aluno “E”	Para quando eu crescer eu saber das coisas.
Aluno “F”	Para entender sobre as regiões.
Aluno “G”	<i>Não compreendi a escrita do aluno</i>
Aluno “H”	Não sei
Aluno “I”	Para entender mais dela.
Aluno “J”	Para aprender sobre cidade.
Aluno “K”	Para aprender sobre antigamente.
Aluno “L”	Para ser alguém na vida.
Aluno “M”	Para não ficar burra.

Análise: Apenas dois alunos “F” e “J” vincularam a resposta ao domínio de um conhecimento geográfico; 01 aluno afirmou nunca ter pensado sobre isso e os outros 10 não conseguiram identificar qual é o sentido de se estudar geografia, dando respostas generalizadas. Ênfase para o aluno “C” que respondeu “porque a

professora manda”.

08 – Coloque “V” nas afirmativas que você achar Verdadeiras e “F” nas afirmativas que você achar Falsas:

- () O ensino de geografia me fala sobre a paisagem de onde moro e sobre as coisas que percebo, toco e cheiro nesse lugar.
- () Aprendo nas aulas de geografia sobre quem eu sou e quem posso ser.
- () Aprendo nas aulas de geografia que nem tudo que se diz na televisão é verdade.
- () Já falamos nas aulas de geografia sobre moda, aparelhos eletrônicos ou sobre a competição por dinheiro entre as pessoas.

Aluno “A”	F, V, F, F
Aluno “B”	F, V, V, V
Aluno “C”	F, F, F, F
Aluno “D”	V, F, V, F
Aluno “E”	V, V, F, F
Aluno “F”	F, V, F, F
Aluno “G”	F, V, F, F
Aluno “H”	V, V, F, F
Aluno “I”	F, F, V, F
Aluno “J”	F, V, V, V
Aluno “K”	V, V, F, F
Aluno “L”	V, F, V, F
Aluno “M”	V, F, V, F

Análise: Embora o desejado fosse que os alunos considerassem todas as afirmativas verdadeiras, que, para esse trabalho, seria a geografia escolar ideal, nenhum aluno marcou verdadeiro para todas as alternativas e no balanço geral, houve 30 considerações como falsas contra 22 considerações como verdadeiras. Vejamos a quantidade de alunos que julgou como “falsa” cada afirmativa:

Afirmativa 01 – 53,8% Não reconhecem que o ensino de geografia fale sobre o local onde eles moram e sobre as paisagens desse lugar.

Afirmativa 02 – 38,4% Entendem que não se aprende nada sobre si mesmo nas aulas de geografia.

Afirmativa 03 – 53,8% Não reconhecem uma “desmistificação” do que é veiculado

na mídia por meio do ensino de geografia.

Afirmativa 04 – 84,6% Não fazem nenhuma associação do ensino de geografia aos temas “moda”, “aparelhos eletrônicos” ou “competição por dinheiro entre as pessoas”.

O resultado dessa questão foi relativamente prejudicado porque flagrei alguns alunos perguntando à professora se determinados assuntos que aparecem nas afirmativas “têm” ou não nas aulas de geografia. Ao que a professora respondia: “Claro que têm!”. E os alunos replicavam: “Então, é verdadeiro”. Não fosse isso, poderia ter sido ainda mais expressiva a quantidade de alunos que consideram o ensino de geografia descontextualizado do cotidiano, que revelam a ausência da metodologia do “estudo do meio” na prática da geografia escolar, que concebem o ensino de geografia como “acobertador” do discurso hegemônico, posto que não problematiza ou questiona as ideologias dominantes.

09 – Por que você vem à escola? O que acha que o estudo pode mudar em sua vida?

Aluno “A”	É importante estudar para você ter um futuro melhor.
Aluno “B”	Porque estudando eu consigo alguma coisa na vida.
Aluno “C”	Porque nós somos obrigados a vir. Nada!
Aluno “D”	Sim. Para eu seguir um futuro em paz.
Aluno “E”	Eu aprendo na escola e eu fico mais inteligente.
Aluno “F”	Eu venho à escola para estudar e ser alguém na vida.
Aluno “G”	<i>Não compreendi a escrita do aluno</i>
Aluno “H”	Porque minha mãe manda. Eu posso ter uma boa faculdade.
Aluno “I”	Para estudar e aprender muitas coisas.
Aluno “J”	Pode mudar a minha vida no futuro. Muitas coisas de bom.
Aluno “K”	Para quando crescer ter uma vida financeira boa.
Aluno “L”	Eu venho à escola para estudar. E o estudo pode ser fatal para nossas vidas sim.
Aluno “M”	Sim, porque eu vou ficar muito velha.

Análise: 07 alunos relacionaram o estudo a um futuro melhor ou a “ser alguém na vida”; 02 relacionaram ao ganho de aprendizado; 01 aluno relacionou diretamente o estudo a um ganho financeiro futuro e 02 disseram vir à escola obrigados ou porque a mãe manda, apesar disso, um deles foi o único que mencionou vir à escola para

ter uma boa faculdade. Isso denota que ainda há uma grande expectativa de mobilidade social por meio da educação.

Como fruto de um ensino que substitui o sujeito pelo objeto e prima pelo conhecimento fragmentado, a análise dos questionários mostrou o quanto o ensino de geografia tem desprezado o estudo da realidade como uma totalidade, composta de partes interdependentes, que colidem e interagem continuamente num processo dinâmico, que cria e molda o espaço a cada novo momento. A falta dessa totalidade na interpretação da realidade é que faz os alunos não perceberem o sentido e o valor da geografia, pois se torna uma disciplina “avulsa”, ministrada sob a forma de conteúdos fragmentados, uma peça sem encaixe, que fará falta no quebra cabeça porque não tem as arestas adequadas para o encaixe.

O que torna o ensino de geografia tão enfadonho é, provavelmente, o fato dos alunos e seus professores não fazerem qualquer ideia de para que ele sirva, aparecendo como uma disciplina simplista, sem crítica, sem política, sem diálogo com a realidade. Segundo Milton Santos, não há mais como comportar esse tipo de geografia (que Lacoste também chamou de “geografia dos professores”) que ignore a totalidade:

A noção de totalidade, tornada evidente nas condições atuais da evolução capitalista, não mais permite que se cole um esparadrapo monstro para ocultar o quadro de desigualdades assim como as contradições geradas pelo próprio sistema. (SANTOS, 1986, p. 193)

3.3 ANÁLISE DOS DESENHOS

Infelizmente não poderemos fazer uma análise dos desenhos em si, mas do momento dessa atividade, pois os alunos, tamanha a dificuldade de pensar no que é a geografia e tamanho o hábito do livro didático, recorreram ao livro de geografia e copiaram desenhos do livro, embora tivesse sido dito que o desenho deveria ser autoral e espontâneo. Evidentemente, alguns alunos conseguiram fazer o desenho sem recorrer ao livro, mas o que se pode dizer da análise desses desenhos é que há uma forte retratação da geografia cartográfica, demonstrada pela predominância de desenhos do globo terrestre e de mapas, como mostra alguns dos desenhos que expomos aqui.

Alunos que não copiaram o desenho do livro:

Figura 1 – Desenho do aluno “E” da turma Maracanã

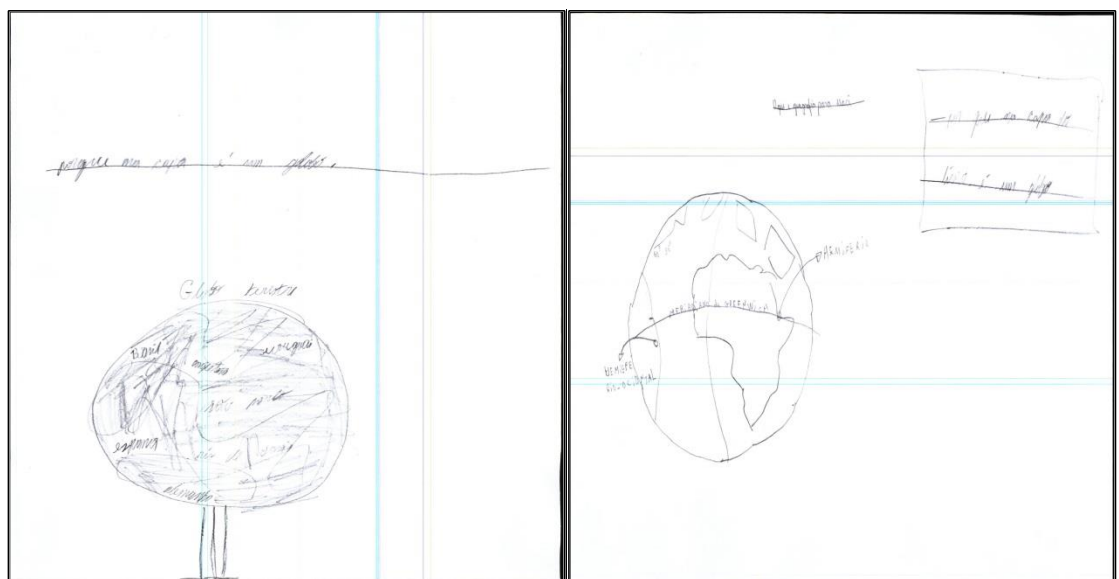
Figura 2 – Desenho aluno “N” da turma Mané Garrincha



Os dois desenhos abaixo não foram copiados do livro, mas os alunos justificaram a escolha da imagem pelo fato de ter um globo terrestre na capa do livro de geografia:

Figura 3 – Desenho do aluno “H” da turma Maracanã

Figura 4 – Desenho do aluno “C” da turma M. Garrincha



Mais de 80% dos alunos escolheram o globo terrestre para representar suas concepções de geografia, tanto entre os que copiaram o desenho do livro quanto entre os que não copiaram, e não aparece nos desenhos deste grupo a presença de seres humanos. A maioria deles disse ter escolhido o globo porque “ele tem a ver com geografia”. A falta da presença humana nas imagens produzidas como respostas ao conceito de geografia evidencia o quanto ela ainda é uma disciplina prevalentemente física na concepção dos alunos, não apresentando em suas

representações nenhum traço histórico-cultural ou social que manifestasse uma compreensão da geografia para além dos limites físicos e naturais. A dificuldade dos alunos em conseguir elaborar um conceito espontâneo de geografia e em expressar a geografia fora da expressão do livro didático reforça a constatação de Lacoste:

De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino. Nenhuma esperança de que o mapa possa aparecer como ferramenta [...] ou admiti-lo em função de uma prática. Nem se pensar que a carta possa aparecer como um instrumento de poder que cada qual pode utilizar se sabe interpretá-la. (LACOSTE, 1988, p. 54)

3.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas com as professoras dialogam muito com o resultado do questionário e com análise das observações. Denotam, ainda, que geografia para essas professoras não está muito longe do que ela é para os seus alunos e as dificuldades que os professores enfrentam. Ao final da entrevista, fazemos as considerações mais importantes.

01 – Que importância você vê no ensino de geografia?

(MG) – É importante para que os alunos aprendam se localizar; também para conhecer as diferenças regionais, conhecer as diferentes regiões e culturas, o que eu acredito que gera uma aceitação ao diferente, ao próximo.

(MA) – Acho que é muito importante. Geografia para mim está relacionada ao espaço geográfico. Eles aprendem sobre onde eles moram, sobre o Brasil.

02 – O que pensa que o ensino de geografia representa para os seus alunos?

(MG) – Para eles é apenas uma matéria. Talvez maçante, provavelmente a matéria mais chata para eles.

(MA) – Eles acham que tem que aprender mesmo é português e matemática. As outras disciplinas são apenas “leitura”, “textos”, matérias acessórias.

03 – Como costuma preparar as suas aulas de geografia?

(MG) – Eu uso muito o livro por falta de outros recursos. Eu vejo qual será o conteúdo da próxima aula e leio. Porque geografia a gente (professores) também tem que estudar. Não é igual português e matemática que mesmo sem olhar a gente sabe ensinar. Aí eu peço para eles (os alunos) lerem o texto também e trabalho as perguntas ao final do capítulo.

(MA) – Eu preparo as aulas em cima do conteúdo curricular do ano e em cima do livro. Devido à falta de recursos e apoio da escola, a gente acaba caindo no básico, dentro das 04 paredes da sala, com um livro que não é bom.

04 – Você gosta de dar aula de geografia? Por quê?

(MG) – Para ser sincera, não gosto não. Pela falta de domínio do conteúdo e inexperiência com a série. Eu sempre dei aula para os pequeninhos, sempre trabalhei alfabetização. Então, estou meio “enferrujada” com geografia e ainda um pouco perdida com o 5º ano.

(MA) – Não é a minha matéria preferida. A falta de recursos, pois nem mapas nós temos para dar uma aula ilustrativa, e também a falta de conhecimento e domínio do conteúdo dificultam um pouco a aula de geografia.

05 – Considera os assuntos da disciplina próximos à realidade dos alunos? De que maneira?

(MG) – Sim.

(MA) – Relativamente. Quando falamos da localização local deles. Mas, se expandir muito, falar além da localização local, eles se perdem.

06 – Como você vê o perfil dos alunos desta escola? E como enxerga a cidade do Paranoá?

(MG) – Poucos alunos você vê com perfil para se tornar um cidadão de bem, crítico. A mensagem transmitida é de que eles vão para o mau caminho, para a marginalização. Não são todos, mas a maioria. Um aluno tem o pai preso na papuda e vive falando sobre drogas, que quer ser um vendedor de drogas, a outra diz que

quer se prostituir. E é assim. Acredito que na minha turma uns 10 serão alguém na vida. O Paranoá é uma cidade violenta, com alto incentivo ao uso de drogas e isso é retratado no perfil dos alunos.

(MA) – São alunos muito carentes, de tudo, de carinho, carentes financeiramente. A grande característica deles é também o desinteresse e a desmotivação. Achem que a escola é lugar de fazer amigos e inimigos. Muitos vêm brincar, outros vêm mostrar do que são capazes. Muitos alunos dizem que querem ser traficantes. 90% dos problemas não estão nas crianças, mas no contexto familiar delas. Pouquíssimos pais vêm às reuniões. O Paranoá é uma cidade violenta, com uma visão de educação muito baixa.

07 – Acredita que os alunos são capazes de desenvolver um olhar crítico em relação ao conteúdo ensinado? Como estimula isso?

(MG) – Sim. Tem alunos que desenvolvem um olhar crítico, questionando o conteúdo, quando há debates.

(MA) – Eles costumam questionar com o “por que”: “tia, por que isso?”, “tia, por que aquilo?”. Eles questionam bastante sim.

08 – Acredita que o ensino de geografia pode provocar uma mudança na maneira em que os alunos se percebem no mundo? De que forma?

(MG) – Quando há uma assimilação do conteúdo com a realidade deles, acredito que essa mudança na maneira como eles se percebem no mundo ocorre.

(MA) – De certa forma sim. Ao tentarem se localizar e trabalhando o meio social em que eles estão.

09 – O que se recorda do ensino de geografia que recebeu em seus anos escolares? O que mudou na sua forma de ensinar esses conteúdos?

(MG) – Recordo-me de um ensino muito tradicional, não podia expor suas ideias, era aquilo mesmo e pronto. Acredito que hoje haja mais espaço para o aluno questionar o conteúdo, para debates.

(MA) – Eu me lembro do ensino das Rosas dos Ventos, de localização, do mapa político. O ensino era muito na base do decorar. Não acho que tenha mudado muito hoje. Como é coisa do governo, as coisas correm soltas e cada professor dá aula como aprendeu e fica no “be a bá”.

10 – Por que é tão difícil se desprender do uso exclusivo do livro didático?

(MA) – Por falta de alternativas de recursos. Acho o livro bom, sei que só o livro não é suficiente, mas é o único e último recurso que temos.

(MG) – Por falta de interesse, inicialmente dos professores, porque quando queremos fazer algo diferente, os próprios colegas professores acham que queremos inventar. É a primeira coisa que eles falam: “já está querendo inventar”. Aí a gente cai na mesmice, no comodismo. Ou tira do bolso para comprar um mapa ou o que quiser usar, ou fica no livro.

Percebemos que o conceito de geografia para as professoras ainda está muito centrado na ideia apenas de localização espacial e restrito ao tradicional domínio dos aspectos físicos do conhecimento geográfico (relevo, rios, regiões, estados, capitais). O discurso do poder social e político da geografia praticamente não aparece e em nenhum momento se associa o conhecimento geográfico a desmistificação de ideologias.

Essa geografia escolar tem, como a professora Maracanã falou, um lugar secundário. Diante das disciplinas de português e matemática, geografia é apenas um pano de fundo e isso fica bem explícito nas respostas dos alunos da turma Maracanã ao questionário, que se encontra nos anexos, onde é perceptível a indiferença dos alunos à disciplina. Simplesmente ela não é lembrada, nem entre as suas matérias preferidas, nem entre as mais odiadas, há mesmo uma indiferença num cenário em que português e matemática ocupam todo o espaço como únicas disciplinas relevantes e o resto é figurante.

Por parte das professoras, há mesmo uma dificuldade de encontrar um vínculo da disciplina ao cotidiano dos alunos e à realidade em que eles estão inseridos, negligenciando o estudo do lugar. Há também um visível comodismo ao livro didático. Não se nega a falta de recursos e apoio pedagógico da escola, todavia, conforme Callai (2008, 91), “o estudo do lugar pode se estender para muito

além do texto. E pode-se utilizar outros recursos como a observação de uma paisagem ao vivo ou uma figura desta mesma paisagem, fotografias, vídeos, filmes, etc.” Não por acaso, o aluno “M” da turma Maracanã, quando houve falar em geografia, já pensa logo “com certeza a tia vai passar outro texto grande e chato”, pois essa leitura para além do texto não tem acontecido.

Embora as professoras façam uma leitura crítica do lugar em que a escola está inserida e, conseqüentemente, em que moram os seus alunos, essa interpretação é também preconceituosa e afeta negativamente a maneira e o entusiasmo com que ministram as suas aulas, bem como a expectativa que fazem a respeito do rendimento e do futuro dos alunos. Há que se falar que também não vemos o lado crítico dessa leitura aparecer nas aulas de geografia. Segundo Cavalcanti (2010, p. 6):

Parece não haver clareza sobre a articulação entre os saberes sobre os lugares em que se vive e os princípios teóricos e o instrumental conceitual para pensar esses lugares. As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático. A aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa.

O livro didático já apresenta um pequeno avanço em relação aos conteúdos abordados e as temáticas trabalhadas, mas a forma de ensinar ainda é muita remota e tradicional. Lacoste atribui isso ao fato dessa velha geografia ainda está muito presente na memória dos professores, como elas mesmas disseram na entrevista quando relataram sobre a geografia que receberam em seus anos escolares.

Ora, desde o fim do século XIX a aceitação da palavra geografia se reduziu consideravelmente, sem aliás nenhuma justificativa teórica, e hoje habitualmente não se designa mais esse saber eminentemente estratégico que é a geografia fundamental, mas um discurso bem diverso, desprovido de conflitos, a geografia dos professores, e é dela que cada um conserva uma lembrança mais ou menos vaga. (LACOSTE, 1988, p. 227)

Por isso, Lana Cavalcante (2010, p. 4) pergunta-se se, a essa altura, “pode-se questionar se os professores têm acompanhado as contribuições da Geografia acadêmica, pautando seu trabalho na construção de referências conceituais mediadoras do pensamento geográfico atual”, pois ela afirma que:

O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. Tal entendimento levou a que referências curriculares nacionais, como os PCNs (1998), diretrizes curriculares estaduais e municipais e livros didáticos (PNLD, 2010), estruturassem seus conteúdos geográficos com base em conceitos elementares, como paisagem, lugar, território, região e natureza. No entanto, não se indica que esses conceitos sejam transmitidos e reproduzidos pelos alunos. Eles devem ser construídos, elaborados, reelaborados, ampliados, ao longo dos anos de ensino fundamental. Tais conceitos expressam experiências vividas por todas as pessoas no cotidiano, no desenvolvimento de espacialidades, e assim eles devem ser considerados, desde os primeiros anos. Lança-se mão dos conceitos em formação, dos conceitos cotidianos, ou noções, ou pseudoconceitos (na visão vigotskiana) para problematizar, para estabelecer contradições e assim ampliar a compreensão do mundo. (CAVALCANTI, 2010, p. 8)

O diagnóstico dado pelas professoras à cidade do Paranoá e ao perfil dos alunos faz parte da própria lógica capitalista de produção do espaço que poderia ser refletida nas aulas de geografia e se estaria partindo da categoria de análise “lugar”. Uma vez que, o lugar é o habitual da vida cotidiana, mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processo globais. “O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização” (CAVALCANTI, 2008, p. 50). Ou seja, a visão construída pelas professoras a respeito do Paranoá devia desvelar essas estruturas sociais de poder e questionar a produção daquele espaço: por que o Paranoá é tão violento? Quais são os processos de exclusão social que atravessam a sua existência e de seus moradores?

Ainda segundo Lana Cavalcanti (2008, p. 128), quando fala sobre os espaços marginais e periféricos da cidade, “todas essas vias revelam um mundo particular, onde violência, criminalidade e pobreza são a tônica predominante na espetacularização desses lugares, espaços malditos.” E completa dizendo:

Será que alguém “escolhe” morar em áreas periféricas como as aqui descritas, em barracos “empilhados”, “amontoados” em morros, em encostas, em ambientes insalubres, em áreas de risco? Pode-se admitir que algumas pessoas “escolham” morar em áreas extremamente afastadas dos centros das grandes cidades, comprometendo seu cotidiano com horas prolongadas em pontos de ônibus, em longos, repetidos e intermináveis trajetos casa-trabalho-casa, casa-escola-casa, casa-lazer-casa? A resposta imediata e

evidente a essas questões é negativa. Então, se não se trata de uma escolha, por que as pessoas se aglomeram nesses espaços? Ora, esses são os espaços possíveis para a camada mais pobre da sociedade, pela lógica econômica de produção das cidades. (CAVALCANTI, 2008, p. 132)

Logo, há uma razão específica para que aquelas pessoas morem naquele lugar e vivam com determinadas condições de vida e o diálogo com essa realidade passa pela geografia. Mas, admitido pelas próprias professoras, a falta de domínio do conhecimento geográfico pesa na insegurança que elas levam para a sala de aula, que faz com que o ensino seja tão enfadonho. Mas, não é só a falta de domínio do conhecimento. Conforme Cavalcanti (2008, p. 26),

Há outras referências na composição da geografia escolar, para além da ciência, como, por exemplo, as concepções pessoais dos professores resultantes de sua experiência com a geografia e com a prática escolar (com respeito a temas como: ensinar geografia, aprender geografia, ser bom professor de geografia e muitas outras). Outras referências são as próprias práticas escolares, ou seja, o modo como se organiza a escola quanto às orientações de currículo e de planos de ensino, às referências oficiais (diretrizes curriculares, livros didáticos), à forma como o professor organiza as atividades de planejamento e avaliação do projeto pedagógico, e, em cada uma dessas atividades, à forma como ele lida com a geografia e com os conhecimentos geográficos.

Há, assim, uma cadeia de influências sobre a geografia escolar com um grande peso. Mas, não há mais espaço para o “esparadrapo”, ou para tapar o sol com a peneira, o ensino de geografia precisa pôr luz sobre a realidade, desobscurecer. É necessário abandonar o seu caráter ideológico e assumir o seu caráter desmistificador, numa relação dialógica da parte com o todo e do todo com a parte, abraçando a totalidade. É preciso expor o conflito de interesses sob a lógica do capital e permitir que tanto o professor quanto o aluno façam parte desse processo “desvelador” e libertador.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho dedicou-se a analisar a geografia por vários ângulos e, especialmente em seu contexto escolar, buscando as concepções dos alunos e professores a respeito dessa disciplina, que afetam diretamente a maneira como se comportam em relação a ela. Como resultado dessa pesquisa, tanto teórica como empírica, percebemos que ainda está presente de forma significativa uma geografia que mais “acoberta” do que “desvela” o pensamento hegemônico dominante e o sistema capitalista de controle e dominação.

Na perspectiva teórica que esse trabalho traz, vislumbra-se para o ensino de geografia um espaço curricular de construção do conhecimento em constante diálogo e contraste com a realidade. Para citar a nossa pesquisa de campo, a escola poderia ter trabalhado, por exemplo, a história do Paranoá e avivar nos alunos reflexões que os fizessem questionar “por que eu vivo aqui?”, “por que devo lutar por meus direitos?”, “por que devo cumprir os meus deveres?”, “por que não devo permanecer inerte ao meio em que vivo?”, “por que não devo me conformar com uma racionalidade única?”.

Esses pensamentos de contra-racionalidade estão no domínio da geografia, mas não há nenhuma evidência da democratização desse conhecimento geográfico útil e estratégico. Pelo contrário, o que evidenciamos é que esse conhecimento permanece nas mãos de alguns e que interessa a esse grupo dominante que esse conhecimento continue monopolizado. Mas, conhecemos neste trabalho outra geografia, a qual reivindicamos como direito de conhecimento e acesso a todos. Uma geografia que, uma vez apropriada e tornada realidade no fazer cotidiano da sala de aula, revolucionaria o ensino escolar.

Apesar dessa nova geografia dialógica, crítica e desveladora, não ter sido evidenciada, nós acreditamos que ela já surgiu e que avança. Aos poucos ganha espaço e o ensino de geografia uma nova conotação de utilidade e razão de existir. Os primeiros passos em direção à escola estão sendo dados nas reformas dos PCNs e dos livros didáticos, mas ainda há um caminho longo e árduo pela frente. Talvez, o mais difícil seja vencer o viés ideológico do ensino de geografia, porque isso implica a formação continuada e crítica dos professores, e mudanças em parâmetros curriculares ou em livros didáticos não garantem isso. Mas, é possível

trabalhar na formação da nova geração de professores para que suas referências do que deve ser a geografia escolar sejam lapidadas e transformadas.

Ao fim deste trabalho, só podemos considerar que a geografia está em nosso dia-a-dia, em nossa vida, em nossas lutas e reivindicações, em nossos interesses. Ela não é enfadonha e desinteressante, algo lá do mundo dos geógrafos, ela é rica de funcionalidade, de utilidade, de praticidade, de aplicabilidade, de proximidade à vida das pessoas e, por isso mesmo, rica de sentido e de valor. Simultaneamente é complexa e pode servir ora a um grupo da sociedade, ora a outro. É papel dos que se consideram educadores oferecerem as ferramentas e recursos para que todos tenham condições de utilizar a geografia, de pensá-la e de serem sujeitos do seu próprio conhecimento.

Há quem diga que isso é um discurso utópico, nós preferimos e estamos fundamentados a dizer que isso é ir para o lugar onde há luz, onde as coisas se esclarecem, são reveladas, são questionadas, é sair da omissão, da sombra, é por à luz o conhecimento, é construir o conhecimento, não reproduzi-lo. E isso é geografia, a verdadeira. Precisamos vivê-la em sua totalidade, do cartográfico ao político, do local ao global.

5- PERSPECTIVAS FUTURAS

Entrei no curso de pedagogia achando que me identificaria com ele pelo fato de gostar de crianças. Não podia imaginar que esse curso me humanizaria tanto e me proporcionaria tamanha emancipação, autonomia e desalienação, refletidas na leitura que hoje faço do mundo e na minha maneira de interpretá-lo à luz do diálogo com o *mundo das palavras*.

Esse trabalho me fez perceber o quanto a sociedade está carente de professores que já venceram a mistificação da ideologia dominante e podem oferecer uma educação verdadeiramente libertadora. Desejo contribuir para a consolidação desse novo sistema de ensino, ora aclamado neste trabalho, e fazer parte dessa “remessa” de novos educadores que terão como compromisso uma geografia crítica e interessante por meio da dialética.

A disciplina tão desprezada por mim durante toda a vida, finalmente ganhou sentido. Já não era sem tempo! Ela se manifestou somente em uma disciplina e já nos últimos semestres da faculdade. Isso também é algo a se pensar, pois, até no curso de pedagogia, a geografia tem um espaço curricular pequeno para discussão. Esse ciclo de só se conhecer “a geografia” na universidade não pode permanecer.

Baseada na experiência deste trabalho e na continuação do estudo do tema que foi abordado, por todos os vínculos afetivos arraigados na minha relação com o Paranoá, almejo participar da implantação de um projeto “*por uma outra geografia*” nas escolas da cidade, que revele a utilidade da geografia para além da sala de aula e do livro didático e que trabalhe com o seu potencial de “desvelamento” das ideologias dominantes. Desenvolver este projeto faria com que eu me sentisse “*mais do que mera especialista*” no assunto. Espero favorecer com isso um novo caminho para o ensino de geografia, no qual ele ganhe relevância e adquira novas conotações e sentido na vida daqueles que constroem o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARRAES, Marcos Alexandre. **O olhar do outro: visualidade americanista e alteridade no Brasil entre 1945 – 1960**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fuac.edu.co%2Fmodules.php%3Fname%3DDownloads%26d_op%3Dgetit%26lid%3D349&ei=byy0U8eQHcrhsASo8oCABA&usq=AFQjCNFSEIIPCuLONmOLzGsjBBOyw0IZGw&sig2=elfNZF-I0iVhaPGBBMuB0Q>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7167%26Itemid%3D&ei=hHOzU_OJNqvNsQT54YKYDw&usq=AFQjCNFMe5-DNUeRH2HpMMqD6BPb1SOwBA&sig2=_pPIq3Rn4iQAsBlzUGuj9g&bvm=bv.70138588,d.cWc>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FERNANDES, M.L.B. **O estudo do meio como intervenção pedagógica**. In: JACOBI, P.R.; MONTEIRO, F.; FERNANDES, M.L.B. (org.). Educação e sustentabilidade: caminhos e práticas para uma educação transformadora. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. 5ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Brasília: UnB/Faculdade de Educação, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia criticada**. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 1986.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VLACH, V. R. F. **A ideologia do nacionalismo patriótico**. In: OLIVEIRA, A. U. (org.). Para onde vai o ensino da geografia: crise da geografia, da escola e da sociedade; os novos rumos do ensino de geografia; a realidade, a educação e a geografia em discussão. 19ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO TURMA MARACANÃ

<u>QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA MARACANÃ</u>	
01 – Qual é a matéria que você mais gosta e a que menos gosta? Por quê?	
Aluno “A”	A que eu mais gosto é história porque a gente aprende o que a gente não sabe. Tipo a história da Independência. A que eu menos gosto é matemática porque é ruim, tem coisas que a gente não consegue, como fazer divisão. Mas, pelo menos, a gente aprende.
Aluno “B”	A matéria que mais gosto é português e a que menos gosto é matemática.
Aluno “C”	Português. O que eu menos gosto é de responder as perguntas de geografia.
Aluno “D”	Eu gosto de matemática porque eu acho que aprende sobre as 04 operações. Eu não gosto de português porque tem muita interpretação de texto e redação.
Aluno “E”	Eu gosto de português e matemática. As que eu menos gosto são história, ciências e geografia.
Aluno “F”	A que eu mais gosto é português porque eu acho fácil. A que eu menos gosto é história porque não sei quase nada.
Aluno “G”	Eu gosto de história e não gosto de matemática porque ela é um pouco difícil.
Aluno “H”	A matéria que eu mais gosto é história. A que menos gosto é matemática.
Aluno “I”	A que eu mais gosto é ciências e a que eu menos gosto é matemática.
Aluno “J”	A matéria que eu gosto é português. A que eu não gosto é matemática.
Aluno “K”	A matéria que eu mais gosto é matemática e a que eu não gosto é geografia, porque é difícil.
Aluno “L”	A que eu mais gosto é matemática; que eu menos gosto é história.
Aluno “M”	Eu gosto de artes porque a gente se diverte muito, é muito legal. Não gosto de história porque é muito chato.

Aluno “N”	Gosto mais de ciências, gosto menos de matemática.
Aluno “O”	Artes porque é divertido. Português os textos são grandes.
Aluno “P”	Gosto mais de história. Gosto menos de ciências.
Aluno “Q”	A matéria que eu mais gosto é artes. A que eu menos gosto é matemática e geografia.
Aluno “R”	A minha matéria preferida é português. Geografia é a que eu menos gosto.
Aluno “S”	Gosto de português, ciências e artes e não gosto de matemática e história.
Aluno “T”	Português porque é muito legal. Matemática porque eu não sei continha de dividir.
02 – Qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça quando falamos em geografia? O que você pensa sobre ela?	
Aluno “A”	A primeira coisa que penso é que a gente aprende coisas novas. Penso que a gente pode ficar mais inteligente de geografia.
Aluno “B”	Eu fico muito feliz, eu penso que vai ser especial.
Aluno “C”	Vem que eu tenho que estudar muito para passar.
Aluno “D”	Sobre a natureza e o nosso país.
Aluno “E”	Ela é legal, mas também chata. A primeira coisa que eu penso é “escrever”.
Aluno “F”	Penso que vou aprender mais sobre as regiões sul, norte, nordeste sobre as coisas da natureza.
Aluno “G”	Que saco! Lá vem geografia! E muitas coisas que eu não sei explicar.
Aluno “H”	Geografia é bem legal, apesar de falar sobre nossas regiões, ela me ensinou a saber nossos estados.
Aluno “I”	Penso na geografia ensinando muitas pessoas.
Aluno “J”	Ruim. Muito difícil. As coisas que têm no livro são muito difíceis.
Aluno “K”	É ruim porque eu nunca gostei de geografia. Eu penso que é difícil.
Aluno “L”	A primeira coisa que penso são nas perguntas de geografia.
Aluno “M”	Com certeza a tia vai passar outro texto grande e chato.
Aluno “N”	Eu penso em estudar geografia que ela me ensina muita coisa boa.
Aluno “O”	Aula chata de novo! Penso em não fazer.

Aluno “P”	As coisas que vem na minha cabeça é política porque tem tudo a ver. Isso é o que eu acho.
Aluno “Q”	Penso que a gente aprende muitas coisas legais.
Aluno “R”	Eu gosto de estudar geografia sempre. Quando é matemática eu tento colocar geografia no lugar.
Aluno “S”	Coisa natural, como árvore.
Aluno “T”	Que vai ser fácil e muito legal.
03 – Você já estudou sobre o Paranoá em alguma aula? Se sim, conte-nos o que aprendeu ou o que sabe sobre ele.	
Aluno “A”	Sim. Que já existiu o Paranoá Velho no Parque Vivencial.
Aluno “B”	Não.
Aluno “C”	Já e foi muito legal. Que o Lago Paranoá era uma cidade.
Aluno “D”	Não.
Aluno “E”	Eu sei que o Paranoá faz parte 26 e o Paranoá é uma delas.
Aluno “F”	Nesse ano não. Mas, no ano passado sim. Mas, não me lembro.
Aluno “G”	Sim. Eu já soube que essa escola antes era feita de madeira e era cheia de barro vermelho.
Aluno “H”	Sim. Eu sei sobre ele que existe lugares bem importantes como a igreja católica, a evangélica e a quadra coberta.
Aluno “I”	<i>Não respondeu à questão</i>
Aluno “J”	Não aprendi nada porque nunca estudei o Paranoá.
Aluno “K”	Eu nunca estudei não.
Aluno “L”	Eu já. Mas, não lembro.
Aluno “M”	Sim, já estudei. Que debaixo do Lago do Paranoá tem uma cidade e que tinha um índio que se chamava Paranoá.
Aluno “N”	Não, eu não estudei essa matéria.
Aluno “O”	Não.
Aluno “P”	Não. Paranoá é um lugar que tem que ser mudado porque ele está muito ruim.
Aluno “Q”	Eu nunca estudei sobre ele e se eu tiver estudado não me lembro.
Aluno “R”	Eu nunca estudei sobre o Paranoá.
Aluno “S”	Já estudei sobre o Paranoá, sobre a contaminação da água.
Aluno “T”	Eu não estudei sobre o Paranoá.

04 – Em que ocasiões do seu dia-a-dia você se lembra do que aprende nas aulas de geografia?	
Aluno “A”	Fazendo o dever de casa eu me lembro da aula de geografia.
Aluno “B”	Eu aprendi como usar a água; não jogar lixo nas ruas, senão pode entupir bueiros, derrubar casas e outros.
Aluno “C”	Eu aprendi que as aulas de geografia são muito importantes.
Aluno “D”	Quando eu vejo o lago todo cheio de lixo e quando alguém está lavando a louça e deixa a torneira ligada.
Aluno “E”	Fazendo o dever de casa.
Aluno “F”	Quando eu estou desenhando e eu erro, aí pego a folha e amasso, me lembro das árvores.
Aluno “G”	Muitas coisas, só que eu não gosto muito de falar.
Aluno “H”	Nas ocasiões que eu estudo com minha mãe em casa.
Aluno “I”	Já aprendi que a gente não pode gastar muita água, jogar lixo e várias coisas.
Aluno “J”	Nada, porque é difícil pensar. É ruim geografia.
Aluno “K”	Na televisão e com minha mãe.
Aluno “L”	Sobre água.
Aluno “M”	Quando estou mexendo no computador.
Aluno “N”	Eu aprendi que tem muitas coisas legais.
Aluno “O”	Quando volto para escola.
Aluno “P”	Quando eu estou na rua e vejo alguém na rua falando, eu me lembro de geografia.
Aluno “Q”	Eu estou tomando banho, aí eu me lembro de que eu estudei muita geografia.
Aluno “R”	<i>Não compreendi a escrita do aluno</i>
Aluno “S”	Sim, muita coisa legal.
Aluno “T”	Mais ou menos.
05 – O que você gosta nas aulas de geografia? E o que mudaria se pudesse?	
Aluno “A”	Eu gosto de tudo nas aulas de geografia e não quero mudar nada porque é legal aprender geografia.
Aluno “B”	Sobre nossa região. Mudaria se pudesse a vida das pessoas.

Aluno “C”	Eu gosto muito de ler.
Aluno “D”	Eu gosto quando eu aprendo sobre a poluição. Eu colocaria textos mais curtos.
Aluno “E”	Eu não mudaria nada e eu penso que é um pouco chato.
Aluno “F”	Gosto de tudo. Mudaria os livros.
Aluno “G”	Não sei.
Aluno “H”	Eu gosto dos textos sobre nossas capitais e estados. Eu mudaria que colocassem menos atividades difíceis.
Aluno “I”	Eu gosto nas aulas de geografia do Brasil, dos mapas e muitas coisas do nosso país. Acho que não mudaria nada.
Aluno “J”	Mudaria o livro porque é difícil.
Aluno “K”	As regiões. Eu mudaria o livro.
Aluno “L”	As perguntas.
Aluno “M”	Eu gosto de ver aqueles desenhos que marcam as regiões. Se eu pudesse, mudaria os textos, pois são muito grandes.
Aluno “N”	<i>Não compreendi a resposta do aluno</i>
Aluno “O”	Que elas são rápidas. Se eu pudesse mudar, eu tirava da aula.
Aluno “P”	Eu gosto um pouco de tudo. Mas, mudaria para uma aula diferente.
Aluno “Q”	Não gosto da aula de geografia e, se pudesse mudar, queria artes.
Aluno “R”	Mudaria o espaço e eu acho que geografia ajuda mais que as outras matérias.
Aluno “S”	Mudaria os livros.
Aluno “T”	Aprender mais geografia.
06 – O que você já aprendeu sobre si mesmo nas aulas de geografia?	
Aluno “A”	Aprendi a cuidar de mim mesmo. Aprendi a ler e escrever o que estava no livro.
Aluno “B”	A não desperdiçar água, a não jogar lixo nas ruas.
Aluno “C”	Eu aprendi que é muito importante, porque a gente pode se formar uma estagiária.
Aluno “D”	Eu aprendi que eu não devo jogar lixo no chão e desperdiçar água.
Aluno “E”	Muitas coisas.
Aluno “F”	Ah, não sei!

Aluno “G”	Nós nunca falamos sobre nós nas aulas de geografia.
Aluno “H”	Que eu conheço bem mais sobre o Distrito Federal.
Aluno “I”	Já aprendi sobre o corpo humano e uma coisa sobre mim mesma.
Aluno “J”	As coisas que a professora ensina.
Aluno “K”	Não.
Aluno “L”	Sobre a região sul.
Aluno “M”	Nada.
Aluno “N”	Eu aprendi muito com a região nordeste e sul.
Aluno “O”	Nada.
Aluno “P”	Eu não aprendi nada sozinha.
Aluno “Q”	Aprendi sobre mim que a gente sabe sobre a região sul e sudeste.
Aluno “R”	Eu já aprendi os nomes dos estados e sobre a água.
Aluno “S”	Não pode poluir a natureza.
Aluno “T”	Sobre a região sul, sobre os animais.
07 – Por que Você acha que precisa estudar geografia?	
Aluno “A”	Porque senão a gente não sabe de nada sobre geografia.
Aluno “B”	Para aprender.
Aluno “C”	Porque é muito importante para mim.
Aluno “D”	Porque precisamos aprender sobre o nosso país.
Aluno “E”	Para um ensino melhor.
Aluno “F”	Porque aprende mais sobre o nosso Brasil.
Aluno “G”	Para que eu fique mais inteligente e consiga um emprego bom.
Aluno “H”	Para aprender muito mais sobre capitais.
Aluno “I”	Acho que muitas coisas daqui para frente.
Aluno “J”	Para passar na escola.
Aluno “K”	Para “arranjar” bom trabalho.
Aluno “L”	Para aprender as coisas quando uma pessoa perguntar sobre geografia.
Aluno “M”	Ah, para aprender estudar as regiões, cidades e países.
Aluno “N”	Porque eu tenho que aprender muito geografia.
Aluno “O”	Para passar de ano.
Aluno “P”	Porque é uma matéria importante.

Aluno “Q”	Para aprender sobre a nossa região.
Aluno “R”	Porque você aprende a ler, a escrever e conhecer mais um pouco.
Aluno “S”	Porque é bom estar aprendendo coisa boa.
Aluno “T”	Para saber mais.
<p>08 – Coloque “V” nas afirmativas que você achar Verdadeiras e “F” nas afirmativas que você achar Falsas:</p> <p>() O ensino de geografia me fala sobre a paisagem de onde moro e sobre as coisas que percebo, toco e cheiro nesse lugar.</p> <p>() Aprendo nas aulas de geografia sobre quem eu sou e quem posso ser.</p> <p>() Aprendo nas aulas de geografia que nem tudo que se diz na televisão é verdade.</p> <p>() Já falamos nas aulas de geografia sobre moda, aparelhos eletrônicos ou sobre a competição por dinheiro entre as pessoas.</p>	
Aluno “A”	V, V, F, F
Aluno “B”	V, F, F, V
Aluno “C”	V, F, V, F
Aluno “D”	V, F, V, V
Aluno “E”	V, V, F, V
Aluno “F”	V, F, V, F
Aluno “G”	F, V, F, F
Aluno “H”	V, F, F, F
Aluno “I”	V, V, F, F
Aluno “J”	F, V, F, V
Aluno “K”	V, V, F, V
Aluno “L”	F, V, F, F
Aluno “M”	F, V, V, F
Aluno “N”	F, V, F, V
Aluno “O”	F, V, F, V
Aluno “P”	F, F, F, V
Aluno “Q”	V, F, F, F
Aluno “R”	F, F, V, F
Aluno “S”	V, F, F, V
Aluno “T”	V, V, F, F

09 – Por que você vem à escola? O que acha que o estudo pode mudar em sua vida?	
Aluno “A”	Para aprender. O estudo pode mudar tudo.
Aluno “B”	Para aprender. Nós podemos ser alguém na vida.
Aluno “C”	Porque eu acho muito importante e eu encontro um emprego bom.
Aluno “D”	Porque eu preciso aprender. Pode mudar as nossas ações erradas.
Aluno “E”	Muda o meu ensino para melhor.
Aluno “F”	Para estudar e aprender mais sobre a minha melhor matéria.
Aluno “G”	Arrumar trabalho, uma casa, etc.
Aluno “H”	Para aprender, para ter uma vida boa. Pode mudar tudo.
Aluno “I”	Para aprender muitas coisas, para mudar minha vida para melhor.
Aluno “J”	Para trabalhar e ganhar dinheiro.
Aluno “K”	Para estudar um monte de coisa. O estudo pode mudar minha vida.
Aluno “L”	Para ter um trabalho melhor. O estudo pode mudar nossa vida.
Aluno “M”	Porque eu gosto, venho para aprender e ser alguém na vida.
Aluno “N”	Para estudar. O estudo pode mudar tudo na sua vida.
Aluno “O”	Para ir para uma faculdade boa.
Aluno “P”	Porque tem que estudar para ter uma boa profissão.
Aluno “Q”	Porque a gente precisa muito saber de geografia.
Aluno “R”	Aprender a ler e escrever sobre geografia.
Aluno “S”	Posso ser um médico e por isso eu preciso estudar mais.
Aluno “T”	Para ter uma vida melhor e ser feliz.